

TH-CE
JANUÁRIO
1979

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE LISBOA



Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

**O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência
ao reconhecimento e certificação de competências**

Sílvia Leonor de Sousa Januário

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Formação de Adultos, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, preparada sob a orientação da Professora Doutora Maria do Loreto Paiva Couceiro, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

**Lisboa
2006**

1026804

**Aos meus pais, por me mostrarem
a importância da aprendizagem ao longo
da minha vida**

**Ao Instituto de Emprego e Formação Profissional
agradeço a oportunidade de, através deste mestrado,
ter conseguido um maior enriquecimento enquanto pessoa
no que respeito às questões ligadas à educação de adultos**

**A Dra. Maria José Esteves, Directora do Centro de Formação Profissional
do Seixal, pela oportunidade possibilitada de desenvolver o meu trabalho
e pelo apoio prestado ao longo de todo o processo**

**Ao Engº Luís Cordeiro, pela disponibilidade e ajuda em termos de um
conhecimento mais próximo da dinâmica do CRVCC do Seixal**

**Ao Alexandre Carrasquinho, pela ajuda prestada neste caminho e que me
possibilitou a chegada a “bom porto”**

**A todos os que guiaram neste projecto e em especial à minha orientadora
e amiga, Professora Doutora Maria do Loreto Couceiro pelo apoio e
reforço positivo**

**"De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre recomeçando...
A certeza de que precisamos de continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...
Portanto, devemos fazer da interrogação um caminho novo...
Da queda, um paço de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro..."**

Fernando Pessoa

INDICE

Introdução Geral

1

Parte I - CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO CONCEPTUAL

8

Introdução

8

Capítulo 1 - Principais Teorias e Paradigmas ligados à Aprendizagem e Formação de Adultos

9

Introdução

9

1.1: O que é a Aprendizagem?

11

1.2: Dewey e o Movimento da Escola Progressista

13

1.3: Carl Rogers e a Aprendizagem centrada no sujeito

16

1.4: A Perspectiva de Knowles: da pedagogia à andragogia

18

1.5. - Paulo Freire e a Conscientização

22

1.6. - Jack Mezirow e a Reflexividade

24

1.7. - Gaston Riquieu e a Teoria Tripolar da Formação

26

Conclusão

29

Capítulo 2 - Em torno do conceito de competência

31

Introdução

31

2.1: Competência: um conceito nem sempre consensual

32

2.2: Da qualificação à competência

36

2.3: A competência como triologia: saber-fazer, saber-ser, saber-saberviver

42

2.4: Facetas da construção de competência(s)

47

2.5: Os mecanismos de desenvolvimento de competência(s)

50

2.6: O modelo de competência segundo Zarifian

54

2.7. - A perspectiva de Le Boterf sobre a avaliação de competências

57

2.8. - A influência do contexto na construção e desenvolvimento de competências

62

2.9: O reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida

68

Conclusão

70

Capítulo 3 - Origem e conceitos ligados à Aprendizagem Experiencial

73

dos Adultos

73

Introdução

73

3.1. - O conceito de Experiência

73

3.2. - A Experiência e o seu papel na Aprendizagem dos Adultos

81

3.2.1. - Kolb e os Estilos de Aprendizagem

81

3.2.2. - A experiência no processo de formação de adultos

85

3.2.3. - Aprendizagem Experiencial e Formação Experiencial

89

3.2.4 - Aprendizagem Experiencial e Educação Informal

96

3.3. - A construção de saberes com base na Experiência

99

Conclusão

100

Capítulo 4 - A emergência do reconhecimento, validação e certificação de competências no contexto da Educação/Formação de Adultos e Aprendizagem ao longo da vida

Introdução	103
4.1. - Tendências e Perspectivas da Educação de Adultos	103
4.1.1. - Nível Europeu	103
O Livro Branco sobre a Educação/Formação	105
O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida	106
4.1.2. - Evolução e significado em Portugal	110
4.2. - O contexto de emergência dos Centros RVCC	114
4.2.1. - O Plano Nacional de Emprego	114
4.2.2. - A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)	118
4.2.3. - A Criação da Rede Nacional de Centros RVCC	122
Conclusão	124

Parte II - O IMPACTO DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO, CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO SUJEITO

Introdução	125
------------	-----

Capítulo 5 - Metodologia e Contexto de Investigação

5.1. - Identificação do problema	126
5.2. - Opções metodológicas de investigação	129
5.3. - O Sistema RVCC da ANEFA e o papel do investigador	131
5.4. - O contexto de investigação	149
5.5. - A escolha dos sujeitos de investigação	150
5.6. - O instrumento	152

Capítulo 6 - Conhecendo a dinâmica do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no CRVCC do Seixal

6.1. - Caracterização da equipa do Centro RVCC do Seixal	156
6.2. - Descrição do processo RVCC no Centro RVCC do Seixal	157

Capítulo 7 - Resultados do Inquérito por Questionário

7.1. - Dados de Identificação	164
7.2. - Caracterização da situação anterior à integração no processo RVCC	165
7.3. - Motivações para o processo	167
7.4. - Etapas do processo RVCC	169
7.5. - Alterações ocorridas em termos profissionais	172
7.6. - Efeitos do processo	175
7.7. - Relação entre os dados	177
7.8. - Análise dos dados do Inquérito por Questionário	188

CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
1. Impacto ao nível das mudanças profissionais	195
2. Impacto, a longo prazo, ao nível da via do sujeito	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
Legislação consultada	206
Sites consultados	207
ANEXOS	208
Anexo 1 - Inquérito por Questionário	1
Anexo 2 - Construção do Inquérito por Questionário	6
Anexo 3 a Anexo 17 - Documentos e actividades propostas ao longo do processo RVCC	12
Anexo 18 - Quadros Estatísticos	64
Anexo 19 - Tabelas Estatísticas	81

Resumo

Este trabalho de investigação, desenvolvido no âmbito da Educação e Formação de Adultos encontra-se centrado na compreensão do impacto do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas ao longo da vida no sujeito que dele são alvo.

O **objectivo** é contribuir para um conhecimento das mudanças reconhecidas pelos indivíduos como tendo sido operadas pela passagem pelo processo RVCC, assumindo-se esta como uma problemática inovadora na perspectiva da Educação e Formação ao Longo da Vida.

Considerando uma abordagem abrangente da aprendizagem e formação dos adultos, inscreve-se numa concepção do sujeito que “se dá forma” num processo dinâmico e de interacção consigo mesmo, com os outros e com a evolvente na qual se encontra inserido.

Valorizando o papel da experiência, ao considerar o seu potencial formativo, o adulto é visto na sua globalidade, enquanto actor dotado de uma consciência crítica e de reflexividade no processo de construção do conhecimento.

Entendido enquanto integrado e mobilizado na acção, o conceito de competência é assumido enquanto parte constituinte da construção da identidade pessoal, profissional e social do sujeito.

O **quadro teórico** construído, assenta numa abordagem pluridisciplinar por forma a permitir uma compreensão mais abrangente dos conceitos em questão.

O **estudo empírico** baseia-se num estudo extensivo de natureza quantitativa, com base nos dados obtidos a partir da aplicação de um inquérito por questionário. Os dados foram avaliados na perspectiva da influência do processo RVCC na vida dos sujeitos a nível pessoal, profissional e social, considerando a hipótese de esse impacto permanecer inscrito no sujeito para além do processo e ser ou não facilitador de novos investimentos por parte do sujeito ao longo da sua vida.

Face aos resultados obtidos, parece-nos poder concluir que para os sujeitos que integraram o processo RVCC no Centro do Seixal nos anos de 2000 a 2003, as aprendizagens efectuadas nos diferentes contextos da sua vida conjuntamente com as metodologias dinamizadas neste sistema, com vista a potenciar a sua experiência de vida, parece ter feito emergir a valorização do sujeito e que o “reconhecimento de si” assumido enquanto gerador de empowerment, parece poder ser considerado enquanto “pedra basilar” na motivação do sujeito em projectos de e com futuro.

Conceitos-chave: aprendizagem, formação, formação experiencial, competência.

Résumé

Ce travail de recherche, se penche sur le champs de l'Education et la Formation d'Adultes et se centre sur la compréhension de l'impact du proces de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences acquises tout au long d'un parcours de vie des sujets.

L'objectif est contribué pour une reconnaissance de changements reconnus par les individus pendant leur passage par le proces du RVC, celui-ci étant reconnu inovateur du point de vue de l'Éducation et la Formation tout au long de la vie.

Si nous considérons une approche plus vaste de l'apprentissage et la formation d'adultes, on peut comprendre que le sujet "prend forme" dans un proces dynamique, d'interaction avec lui-même, avec les autres et l'environnement qui l'entoure.

Si on valorise le rôle de l'expérience et si on considère son potentiel formatif, nous pouvons dire que l'adulte est vu , globalement, comme un acteur possédant une conscience pratique et réflexe tout au long du proces de construction de la connaissance.

Étant intégrer et mobiliser par l'action, le concept de compétence est assumé comme étant la partie constructive de l'identité personnelle, professionnelle et sociale du sujet.

Le cadre théorique construit, repose sur un abordage pluri disciplinaire qui conduit à une compréhension plus vaste des concepts utilisés.

L'étude empirique est basée sur une étude extensive de nature quantitative, fondée sur des données recueillies à partir d'une enquête faite par questionnaire. Les résultats de l'enquête furent évalués en prenant comme idée maitre - l'influence exercée par le proces RVCC sur la vie personnelle, professionnelle et sociale des sujets. D'autre part, on considèrera comme hypothèse que l'impact exercé sur le sujet restera au –dela de son processus et engendrera de nouveaux investissements tout au long de son parcours de vie future.

Face aux résultats obtenus, nous pouvons conclure que les apprentissages subis par les sujets dans les divers contextes de vie allié à des methodologies dynamisées par le propre système, ces dernières foctionnant comme valorisation de leur expérience de vie, font émerger la valorisation du sujet " en lui-même" et permet " la reconnaissance de soi" comme un générateur de "empowerment" qui est la source de la motivation de réalisation de projets à court et long terme.

Concepts-clé: appprentissage, formation, formation experientielle, compétence.

INTRODUÇÃO GERAL

O presente trabalho de investigação integra-se no domínio da Educação/Formação de Adultos e tem como objectivo central **compreender o impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências na vida dos sujeitos que dele são alvo**. Com um surgimento relativamente recente em Portugal, este processo emerge como uma resposta inovadora e “arrojada”, articulada com base numa metodologia direccionada para uma população adulta que se caracteriza por possuir lacunas ao nível das suas qualificações.

Embora de uma forma mais sistemática este trabalho me tenha levado a uma reflexão mais profunda acerca das questões relacionadas com este problemática, não posso deixar de evidenciar que as escolhas que fiz durante a minha vida têm inevitavelmente relação com as experiências do meu dia-a-dia, com os diferentes contextos com os quais me relaciono, principalmente a nível profissional, que me motivaram e orientaram na elaboração deste trabalho de investigação, no que respeita a opções efectuadas e leituras realizadas.

O meu percurso pessoal, nomeadamente a minha formação académica no âmbito das Ciências Sociais e Humanas e mais especificamente a licenciatura em Psicologia Social e das Organizações, motivou-me para as questões do sujeito e a sua relação com o meio envolvente, onde temáticas como a aprendizagem e mais especificamente aquela que acompanha o sujeito ao longo da sua vida, trouxeram uma maneira diferente de pensar a Educação/Formação de Adultos.

O facto de a minha carreira profissional se ter iniciado no ensino, mas de uma forma mais marcante, me ter especializado na carreira de Conselheira de Orientação Profissional numa entidade como o Instituto de Emprego e Formação Profissional, organismo dotado de atribuições que se situam ao nível do conhecimento e organização do mercado de emprego, com o intuito de promoção da informação/orientação/reabilitação e formação profissional, desde

sempre me colocou alguns desafios no confronto diário com os sujeitos (adolescentes e adultos) que procuram respostas a diversos níveis, numa tentativa de uma melhor preparação para as mudanças operadas no mercado de trabalho, adquirindo/enriquecendo/reconhecendo o seu potencial de competências, no sentido da adopção de comportamentos através dos quais vão construindo a sua identidade e o sentido da sua própria existência num processo de (re)elaboração continuada de projectos e sua implementação.

O confronto inicial com esta realidade específica e até então desconhecida "obrigou-me" a reflectir sobre as aprendizagens que têm vindo a ser construídas ao longo da minha própria vida. Desde 1997, enquanto técnica que desenvolve a sua actividade no campo da Informação e Orientação Profissional, inicialmente num Centro de Emprego e actualmente num Centro de Formação Profissional, nas minhas funções enquanto "recurso" interveniente na construção dos projectos dos sujeitos ao nível da sua inserção profissional, o encaminhamento para o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e o acompanhamento psicopedagógico dos formandos ao nível dos cursos de Educação/Formação de Adultos (EFA), aguçaram a minha curiosidade e interesse na tentativa de percepção/compreensão do processo em si, mas também do impacto nos indivíduos que nele participam de forma voluntária e assumindo-se como actores principais.

O trabalho diário de acompanhamento e auxílio na procura de respostas ao nível da construção/concretização de um projecto de vida por parte dos sujeitos levou-me a querer explorar um processo que, numa abordagem simplista e advinda de uma percepção feita pelo desenvolvimento do meu trabalho diário, impulsiona no sujeito uma nova postura, partindo de algo que lhe é tão próprio como os seus conhecimentos e experiências pessoais. Terá sido esta "pedra no sapato" que levou ao surgimento deste trabalho de investigação.

Para além desta preocupação de cariz profissional, a **pertinência deste trabalho de investigação** justifica-se por um conjunto de factores de ordem estrutural e conjuntural do nosso país que, enquanto parte integrante da Comunidade Europeia, continua a apresentar um conjunto de debilidades estruturais com impacto negativo no que respeita à competitividade nacional e à qualidade do emprego até no que se relaciona com a sua sustentabilidade a médio prazo. As disparidades existentes em matéria de habilitações escolares certificadas da população portuguesa do padrão de qualificações académicas da generalidade dos países europeus estimam-se em 4 700 000 activos em que 2 400 000 não possuem a escolaridade de nove anos.

Imp. Este panorama impulsionou a abertura para novas dinâmicas ao nível da Educação/Formação de Adultos na procura de modelos que se afastassem dos standardizados e com um cunho de escolarização muito marcado, procurando uma diversidade de percursos assentes numa lógica de acessibilidade/adequabilidade em termos de oportunidades e ritmos, com base na experiência de vida e profissional do sujeito, partindo do reconhecimento e validação dos conhecimentos e competências adquiridos ao longo dos seus percursos pessoais e/ou de formação profissional, numa perspectiva de valorização das aprendizagens que o adulto realiza nos múltiplos contextos de vida, por meio formal, informal e não-formal.

Imp. Esta gradual mudança de paradigma em que o modelo assente no saber académico dá lugar a uma valorização dos conhecimentos adquiridos por outras vias, tem dado lugar ao surgimento de novas práticas e metodologias ao nível da Educação/Formação de Adultos. O património pessoal que o sujeito possui, como resultado das múltiplas experiências em consequência das diversas implicações de dimensões da sua vida, passam a considerar novos espaços e tempos com características formativas. Numa altura em que, no nosso país, se começou a repensar o papel da certificação no âmbito do sistema de formação profissional e em que, numa "sociedade do conhecimento", se toma consciência de que o capital humano se constitui como factor diferenciador com impacto no sucesso das organizações e no próprio contexto da competitividade global, a problemática do reconhecimento,

validação e certificação das competências adquiridas em contextos não-formais e informais, ganha um lugar cada vez mais relevante, sendo repetidamente salientado por diversos autores como um instrumento de reforço e facilitação da qualificação escolar e profissional da população.

“O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências” assenta numa reflexão teórica que apela ao processo de aprendizagem dos adultos, com maior ênfase nas aprendizagens experienciais, em complementaridade com a problemática das competências e seu reconhecimento. Baseando-se este trabalho em torno do reconhecimento, validação e certificação de competências, processo este que se encontra ancorado na aprendizagem dos adultos, nomeadamente em aprendizagens baseadas no factor experiencial, tornou-se importante reflectir sobre a forma como decorre este processo: como se encontra estruturado, em termos de metodologia e actividades propostas e a maneira como o sujeito vivencia este processo, avaliando em que medida é ou não facilitador de uma maior predisposição do sujeito para novos investimentos ao longo da sua vida. Tendo por base estas “preocupações”, é intenção deste trabalho de investigação perceber quais as mudanças que os indivíduos reconhecem como tendo sido operadas pela passagem por um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Em termos metodológicos e partindo da consideração da questão central, optou-se por um estudo extensivo, utilizando uma metodologia de cariz quantitativo, com o intuito de, numa fase inicial proceder à caracterização da população que acedeu ao CRVCC do Seixal no período de 2000 a 2003, com o apuramento das razões que terão levado os sujeitos a integrar, permanecer e concluir com sucesso este processo, influência da metodologia, actividades e dinâmicas propostas no sujeito, se existem ou não alterações ao nível profissional após a passagem pelo processo RVCC e se essas alterações são ou não atribuídas ao processo e quais os efeitos que, não sendo formalmente certificados, são identificados pelo sujeito como tendo ficado inscritos após o processo, ao nível do seu comportamento.

O presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes que por sua vez foram sub-divididas em capítulos.

A Parte I deste trabalho, sob o título de **Construção de um quadro conceptual**, pretende constituir um suporte teórico de enquadramento à problemática que se pretende investigar. Encontra-se sub-dividida em quatro capítulos.

No **Capítulo 1 – Principais Teorias e Paradigmas ligados à Aprendizagem e Formação dos Adultos** constitui uma incursão pelas diversas correntes e abordagens nesta área; embora com algumas diferenças, é defendida a centralidade no sujeito e a existência de uma adaptação ao meio por parte do sujeito implicando um movimento de transformação no sentido de um novo posicionamento face a uma nova realidade, factores estes que estão na base da concepção do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

O **Capítulo 2 – Em torno do conceito de competência**, desenvolve-se com base na reflexão ao nível da noção de competência, antes mesmo de pretender saber qual a dinâmica que envolve o seu reconhecimento e validação; tornou-se pertinente saber o que é entendido como competência e/ou competências. Nem sempre consensual, a noção de competência apresenta-se como difícil e complexa, com contornos simultaneamente convergentes e divergentes, em que a multiplicidade e pluralidade são uma realidade.

No **Capítulo 3 – Origem e conceitos ligados à Aprendizagem experiencial dos adultos** existe uma referência no que respeita à definição do posicionamento relativamente a diversos conceitos frequentemente utilizados neste trabalho, de grande importância enquanto alicerce de uma investigação que se suporta inevitavelmente em conceitos que nem sempre são de fácil definição.

No Capítulo 4 – A emergência do reconhecimento, validação e certificação de competências no contexto da Educação/Formação de Adultos e Aprendizagem ao longo da vida é feita uma incursão sobre a génese do modelo de competências, inicialmente a nível europeu, com consequentes influências a nível nacional. Tentando compreender todo o percurso de implementação deste sistema até à forma como actualmente se encontra concebido, estruturado e organizado, é colocado um principal enfoque no processo de criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos e implementação da Rede Nacional de Centros RVCC.

A Parte II deste trabalho definida enquanto O impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências no sujeito, aborda a problemática de investigação e centra-se no trabalho empírico, dividindo-se em três capítulos.

Em termos metodológicos, no Capítulo 5 – A Metodologia e Contexto de Investigação, é feita a identificação do problema, com referência à questão central. Optou-se por um estudo extensivo, utilizando uma metodologia quantitativa, objectivada na construção de um inquérito por questionário com o intuito de compreender se existem mudanças a nível profissional e se essas mudanças são reconhecidas pelos indivíduos como tendo sido operadas pela passagem pelo processo RVCC; quais os efeitos que, embora não sendo formalmente reconhecidos, ficam inscritos no sujeito após a passagem por este processo. Em termos do contexto é feita uma abordagem ao sistema RVCC da ANEFA que serve de base ao processo desenvolvido no CRVCC do Seixal.

No Capítulo 6 – Conhecendo a dinâmica do Processo RVCC no Centro RVCC do Seixal, pretende-se abordar, numa perspectiva descritiva, a dinâmica vivenciada no CRVCC do Seixal em termos da equipa de profissionais; das fases, metodologias e actividades propostas, bem como a organização do próprio processo entre os anos de 2000/2003.

No **Capítulo 7 – Resultados do Inquérito por Questionário**, será efectuado o trabalho empírico, recorrendo para isso à aplicação de um inquérito por questionário. Esta componente empírica constituirá a “essência” a partir da qual, através da recolha de dados e da sua análise, se poderão extrair conclusões, que poderão ou não corroborar as dúvidas e motivações inicialmente consideradas.

Num último momento, **Conclusões Finais**, serão apresentadas as conclusões possíveis a partir dos dados recolhidos e propostas algumas orientações para futuros trabalhos de investigação.

PARTE I – CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO CONCEPTUAL

Introdução

Na primeira parte deste trabalho tentar-se-á definir um quadro referencial teórico de suporte à problemática que se pretende investigar.

Nesse sentido, começa-se por abordar as principais Teorias e Paradigmas ligados à Aprendizagem e Formação de adultos, com especial incidência nas que consideram o sujeito e a sua relação com o meio, como factor central dos processos de aprendizagem.

Será realizada uma incursão em torno do conceito de competência, revestido de uma multiplicidade de sentidos, tentando-se analisar os contributos fornecidos pelos vários domínios da ciência para a sua clarificação, reflectindo sobre as diversas abordagens do conceito. Entendendo a competência na perspectiva dinâmica, de selecção, integração e combinação de múltiplos saberes, mostra-se relevante compreender a sua natureza e o modo como se manifestam neste processo.

Tenta-se reflectir sobre a emergência de conceitos ligados à aprendizagem experiencial dos adultos, procurando encontrar linhas de pensamento que estabeleçam uma articulação entre os dois conceitos, de modo a compreender a forma como interagem e contribuem, ao longo da vida, para a formação da pessoa na sua globalidade.

Situando-se a problemática no campo da educação de adultos e mais especificamente do reconhecimento, validação e certificação de competências, procura-se contribuir para a compreensão do surgimento deste novo sistema e das dinâmicas que estiveram na base da sua implementação.

Capítulo 1 – Principais Teorias e Paradigmas ligados à Aprendizagem e Formação dos Adultos

Introdução

Consciente da complexidade e diversidade conceptual que medeia o processo de aprendizagem dos adultos, os modelos e abordagens considerados neste trabalho de investigação pretendem articular o conceito de aprendizagem de adultos com dimensões experienciais dessa mesma aprendizagem e sustentar este fenómeno, enquanto um processo dotado de dinamismo, abordando uma vertente integradora e integrativa, em que a articulação com o desenvolvimento do sujeito é uma constante.

Numa sociedade em que se valoriza a educação permanente e em que os processos tradicionais, de cariz escolar, pecam, tendencialmente, pela ausência de referência à experiência do sujeito, a aprendizagem tendo em linha de conta o factor experiencial assume-se como um importante capital, no sentido da valorização dessa experiência, autonomia e reflexão, em que a pessoa se assume como actor principal da sua aprendizagem.

Embora não tendo trabalhado especificamente no campo da educação de adultos, John Dewey (anos 20) desenvolveu algum do seu trabalho no campo da filosofia da educação. Sublinhando os méritos da experiência prática como método educativo, colocando em oposição a vertente tradicional da educação, em que existe uma valorização dos ensinamentos e daquele que ensina, contra uma abordagem progressista, que valoriza a individualidade e a actividade livre, fazendo-se a aprendizagem pela experiência e descoberta; defende o conceito de pensamento reflexivo enquanto processo desencadeado por uma situação de dúvida que leva o indivíduo a procurar novos entendimentos daquela realidade. Esta corrente surge como protesto contra o formalismo presente no seio das teorias e práticas educativas vigentes, revelando a importância da experiência do indivíduo.

Numa abordagem mais humanista, com raízes na psicologia clínica e psicoterapia, Rogers (1951) considera a aprendizagem como um processo

interno, completamente controlado pelo indivíduo que aprende, em interação com o meio. A chave da distinção entre a aprendizagem cognitiva e experiencial é que esta última tem relação directa com as necessidades e a vontade daquele que aprende, ou seja, com o seu envolvimento pessoal, a auto-iniciativa e a persistência dos efeitos no aprendiz.

Para Rogers, a aprendizagem experiencial é equivalente ao desenvolvimento e à mudança pessoal: os humanos têm uma natural propensão para aprender, tendo o educador o papel de facilitar essa aprendizagem.

Também influenciado pela abordagem humanista, o modelo de Knowles (1998) defende a experiência como fonte/recurso de aprendizagem, que será mais marcada no adulto que na criança pela sua amplitude, mas também pela importância dos papéis sociais.

Pouco depois da I Guerra Mundial, nos EUA e Europa começam a surgir um conjunto de noções acerca das características únicas do adulto enquanto aquele que aprende. Mas, foi só nas últimas décadas que estas noções evoluíram para um efectivo modelo de aprendizagem de adultos. É este autor que introduz o conceito de "andragogia" ("andros" – Homem e "angógos" – guia, "maestro"), procurando acentuar a distinção entre a aprendizagem dos adultos e o ensino das crianças.

No âmbito do pensamento de natureza sócio-política e crítica, o conceito de "conscientização", desenvolvido por Paulo Freire (1971) no domínio da educação de adultos vem introduzir uma perspectiva de pedagogia crítica, colocando em evidência o potencial libertador da educação em articulação com a análise crítica da experiência.

Jack Mezirow (1991), no âmbito de uma abordagem psico-sociológica, contribuiu para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de adultos entendido enquanto processo transformador e emancipatório do sujeito.

A Teoria Tripolar de Gaston Pineau (1991) vem evidenciar a importância da experiência concreta de vida através da articulação de três pólos de aprendizagem: auto, eco e co-formação, onde se considera o indivíduo como o factor central nas suas múltiplas dimensões e contextos relacionais, onde a pessoa, segundo Couceiro (2000) assume uma posição central no processo de procura/construção de si mesma através das diferentes experiências que vivencia ao longo da sua vida.

1.1. O que é a Aprendizagem?

Objecto de reflexão por parte de diferentes autores, a utilização da palavra aprendizagem tem sido alvo de uma certa ambiguidade, evidenciada por diferentes perspectivas e abordagens, que nem sempre reúnem consenso no que respeita à natureza e compreensão dos mecanismos que lhe estão associados no campo da educação/formação de adultos.

Dos autores referenciados ao longo deste trabalho, foi dada especial ênfase a uma concepção de aprendizagem integrada num processo de construção e desenvolvimento do sujeito, assumindo uma identidade dinâmica e distinta da mera aquisição de informações, conhecimentos, comportamentos e atitudes, considerando o sujeito na sua individualidade e em articulação com o meio que o rodeia, tendo em consideração as experiências vivenciadas ao longo do seu percurso de vida.

Dominicé (1996) salienta que o processo de aprendizagem se inscreve numa relação de sentido entre o adulto e o saber, não se limitando a um acrescentar de comportamentos ou conhecimentos aqueles já existentes. O reconhecimento da aprendizagem por parte do adulto ocorre quando toma consciência da alteração da forma como encara determinada situação ou a forma como reage (1996, p. 96/97).

Josso (2002) sobre o conceito de aprendizagem afirma que "aprender é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente" (p. 186); esta autora considera que o processo de aprendizagem é um processo integrador

conjuntamente com os processos de conhecimento e de formação, uma vez que a compreensão por parte do sujeito desta dinâmica serve de base ao processo de aprendizagem e a uma maior coerência e disponibilidade para aprender (2002, p. 186). Este processo de compreensão é facilitador, quando interiorizado, daquilo que o sujeito vivenciou no passado e aquilo que poderá ocorrer no futuro.

Britt-Mari Barth (1996) sublinha a dimensão cultural da aprendizagem, numa perspectiva de que aprender é estabelecer laços sociais, pertencer a uma cultura é ser parte da sua transformação (p. 29). A aprendizagem enquanto processo dinâmico que se cria numa determinada realidade de sentido entre o contexto e a história do sujeito; esta não existe de forma isolada, mas sim enquanto partilhada e embrionada na negociação; *"o saber não é uma entidade estática, mas uma forma dinâmica de conhecer"* (1996, p. 34).

Integrado no processo de aprendizagem está o processo de transferência, defendendo esta autora que para que exista transferência de saberes é necessário que o sujeito compreenda a sua utilidade no momento da aprendizagem e tenha consciência da sua utilização em contextos futuros, em que possa ser útil; antever a possibilidade do saber poder ser utilizado numa nova situação (1996, p. 30).

Dos autores mencionados, embora se denotem algumas discrepâncias entre as ideias defendidas, existem muitos pontos comuns: o facto de a aprendizagem ser considerada como um processo de construção de sentido; o sentido ser construído num processo dinâmico de interacção entre os elementos presentes numa determinada situação com a qual o sujeito se confronta e os seus dispositivos internos (ordem psicológica, cognitiva, afectiva, emocional) que são mobilizados para compreender e responder a essa situação.

Afastando-se da ideia de aprendizagem enquanto acumulador de saberes, as perspectivas consideradas evidenciam o seu carácter dinâmico e

criativo. O saber que é mobilizado pelo sujeito num determinado momento é fruto de um processo de transformação que ocorre num contínuo e que é consequência de acontecimentos que tiveram lugar no passado e que são passíveis de ser transformados para dar resposta a situações que continuam a ter lugar, no processo de interacção do sujeito com o meio.

1.2. Dewey e o Movimento da Escola Progressista

O nascimento daquilo que é denominado de “nova educação” e “escola progressista” constitui o produto de um descontentamento em relação à educação tradicional que considera aquilo que é ensinado como essencialmente estático. Segundo Dewey (1966):

“...ensina-se como um produto acabado, tendo pouco em conta o modo como originalmente foi formulado e as alterações que poderão ocorrer no futuro” (1966, p. 79).

Segundo o autor, a escola tradicional poderá viver sem uma verdadeira “filosofia de educação”, enquanto que pelo contrário a educação baseada na experiência se depara com questões em que se torna necessário proceder a uma escolha das experiências presentes que possam vir a influenciar as experiências futuras. Aquilo que o autor critica na escola tradicional não é propriamente o facto de o educador assumir a responsabilidade de oferecer um ambiente (educativo), mas sim o facto de não considerar as capacidades e motivações do sujeito.

Para Dewey (1966) a articulação entre educação, sociedade e vida são objecto de um movimento progressista, onde se pretende uma integração das diferentes dimensões de nível político, pedagógico e epistemológico. Uma das ideias-chave do seu pensamento reside na “*expressão e cultivo da individualidade*”. A unidade fundamental considerada pelo autor nesta nova pedagogia situa-se no pressuposto de que “*existe uma íntima e necessária relação entre os processos da experiência real e a educação*” (1966, p. 15),

cabendo-nos o entendimento de como o conhecimento do passado pode ser considerado como um instrumento de valor para tratar de forma eficaz o futuro.

A educação é considerada por este autor como sendo autêntica na medida em que é realizada mediante a experiência, no entanto, "*não significa que todas as experiências sejam verdadeiramente ou igualmente educativas*" (op. cit., p. 22), ou seja, não poderá ser estabelecida uma relação de equiparação directa entre as duas.

Este movimento avança o conceito de "*continuidade experiencial*", numa tentativa de diferenciar as experiências que são efectivamente valiosas educativamente daquelas que não o são, ou seja, segundo este princípio a experiência é resultado daquilo que se passou antes e de alguma forma influencia a qualidade daquilo que ocorre posteriormente (Dewey, 1966).

Numa relação de continuidade com o meio, não existe uma polaridade, mas sim uma continuidade entre o sujeito e o meio, que ao longo da vida é marcada pelo aparecimento de discontinuidades e consequente procura e criação de novas continuidades – esta relação de troca é apelidada por Dewey de educação. A garantia desta continuidade do desenvolvimento do sujeito necessita ter em linha de conta a experiência deste, devendo as ideias adquiridas na escola assentar na consideração da experiência passada do indivíduo.

Neste contexto considerado, segundo Dewey (1966), o educador/formador terá como missão principal a de se constituir como um recurso que orienta esta experiência e em que os ambientes físicos e sociais funcionam como fornecedores de contributos potencialmente valiosos para o fortalecimento dessas experiências.

Associado ao **princípio da continuidade** este movimento da escola progressista associa o **princípio da interacção** entre o indivíduo, os outros e os objectos, sendo que a "*experiência só é verdadeiramente experiência quando as condições objectivas se subordinam ao que ocorre dentro dos*

indivíduos que têm essa experiência" (op. cit., p. 50). Aquilo que foi adquirido em termos de conhecimento e habilidade numa determinada situação deve converter-se num instrumento para compreender e tratar efectivamente a situação subsequente.

Toda a experiência deve possuir a capacidade de preparar a pessoa para experiências posteriores, num grau de qualidade mais profunda e expansiva, num verdadeiro sentido de crescimento assente no princípio da *"continuidade e reconstrução da experiência"* (op. cit., p. 51).

Em suma, Dewey atribui um lugar de destaque às experiências individuais, às dinâmicas pessoais e à autonomia das pessoas no processo de aprendizagem. A escola progressista assenta os seus princípios na participação daquele que aprende, na formação dos propósitos que dirigem as suas actividades, no seu processo de aprendizagem.

No entanto, segundo Pires (2002), actividade e experiência são conceitos distintos, na medida em que a actividade por si só não constitui experiência. É a reflexão do indivíduo que permite atribuir um sentido à experiência, na medida em que existe uma avaliação, um trabalho cognitivo que leva à descoberta de um sentido. *Imp.*

Com inegável valor, o trabalho desenvolvido por Dewey no âmbito da educação de adultos, a sua teoria enquanto fenómeno de desenvolvimento pessoal põe em evidência o seu potencial educativo, valorizando a expressão individual por oposição à imposição de conteúdos, a aprendizagem experiencial e a pedagogia activa em detrimento das disciplinas e da mediação pelos textos sublinhando a relação entre educação e experiência pessoal.

Embora desenvolvida nos anos 20, as ideias de Dewey sobre a escola progressista ainda podem ser consideradas actuais no pensamento contemporâneo sobre educação, reconhecendo-se o seu contributo para a valorização do papel da experiência na educação.

1.3. Carl Rogers e a Aprendizagem centrada no sujeito

Com formação na área da psicoterapia, Rogers contribuiu para a compreensão da aprendizagem dos adultos desenvolvendo um conjunto de ideias de raiz psicoterapêutica, no entanto, passíveis de serem utilizadas no campo da educação de adultos.

O autor estabelece a distinção entre a aprendizagem cognitiva (sem significado) e a experiencial (com significado). A chave da distinção entre estes dois tipos de aprendizagem, segundo Rogers (1983), situa-se na aprendizagem experiencial no que respeita às necessidades e à vontade do aprendiz, ou seja, ao seu envolvimento pessoal, auto-iniciativa e auto-avaliação e à persistência dos efeitos sobre si.

Para Rogers (1983), a aprendizagem experiencial é equivalente ao desenvolvimento e mudança pessoal que se suporta no pressuposto de que os humanos têm uma propensão natural para aprender, sendo o papel do educador o de facilitar essa aprendizagem. *Imp.*

Como crítica ao modelo tradicional, este autor aponta “a *relação de superioridade do educador sobre quem aprende, a desvalorização das relações interpessoais, do processo de transmissão de conhecimentos em detrimento dos aspectos cognitivos*” (in Pires, 2002, p. 121).

Baseado na valorização das dimensões afectivas e emocionais da aprendizagem e a importância da relação pedagógica, Rogers (1951, in Knowles et al, 1998) baseia-se em cinco hipóteses principais sobre o processo de aprendizagem: *Imp.*

- ❶ Não podemos ensinar outra pessoa directamente, apenas podemos facilitar a sua aprendizagem;

- ② Uma pessoa aprende de forma significativa apenas as coisas que percebe estarem envolvidas na manutenção ou engrandecimento da estrutura da sua própria personalidade (self);
- ③ e ④ A experiência, quando assimilada, envolve uma mudança na organização da própria personalidade, que tende a resistir através da recusa, parecendo que a estrutura e organização da personalidade se tornam mais rígidas sob ameaça;
- ⑤ A situação educativa que promove de uma forma mais eficiente a aprendizagem significativa é aquela em que a ameaça à própria personalidade do aprendiz é reduzida ao mínimo e a percepção diferenciada do terreno é facilitada.

Apesar de considerar a aprendizagem como um processo tão natural e necessário como a respiração, este autor vê a aprendizagem como um *"processo interno, completamente controlado pelo aprendiz em interacção com o meio tal como ele o interpreta"* (in Pires, 2002, p. 122).

Rogers (1983) considera um conjunto de condições necessárias para que as aprendizagens se tornem significativas para o sujeito:

① Contacto com os problemas: a aprendizagem experiencial é favorecida pelo sentimento das situações como problemáticas pelo sujeito; o contacto real com os problemas e a sua importância para o sujeito desenvolvem a oportunidade de identificação com as questões que pretende resolver;

② Autenticidade do educador: o processo de aprendizagem assenta na congruência e autenticidade daquele que ensina, tendo consciência dos seus sentimentos e atitudes na sua relação com os alunos e não numa mera situação de transmissão de saberes que passa de geração em geração;

③ Aceitação e compreensão: da mesma forma, quem ensina deve aceitar e compreender quem aprende, nos seus sentimentos e atitudes favorecendo a evolução da pessoa e o seu funcionamento afectivo, sendo

considerado como fundamental para a aquisição de conhecimentos disciplinares;

④ Recursos disponíveis: a relação entre quem aprende e quem ensina deve ser trabalhada no sentido de o formador/professor ser um recurso e uma fonte de referência não "*impositiva*" nem tendo uma "*influência restritiva*";

⑤ Desejo de aprender: a relação pedagógica deverá basear-se no princípio de que a pessoa que aprende tem um desejo de aprender, de se desenvolver, de forma a facilitar a criação de um ambiente à aprendizagem.

Enquanto desenvolvimento integral da personalidade, num contexto de liberdade, responsabilidade que concorrem para a formulação de um projecto de vida, Rogers (1983) considera a educação por rejeição a todo o conhecimento factual.

Uma das críticas mais severas feitas a este modelo assenta no facto de este não aprofundar a compreensão da relação entre o homem e a sociedade. Mathias Finger (1989) considera que este modelo se abstrai das estruturas sociais e culturais sendo entendidas como barreiras que impedem o desenvolvimento; a relação que a pessoa estabelece com a sociedade não é tida em conta, considerando-se nesta corrente humanista a pessoa como um "*sistema auto suficiente total que tende a actualizar-se*" (op. cit., p. 266).

É no entanto inegável o contributo de Rogers no que respeita à defesa de uma educação libertadora, a introdução do conceito de aprendizagem significativa, o papel facilitador assumido pelo educador no processo de aprendizagem, a valorização da experiência e a aprendizagem considerada enquanto processo de realização pessoal.

1.4. A Perspectiva de Knowles: da pedagogia à andragogia

É após o fim da Primeira Grande Guerra que nos Estados Unidos e na Europa começam a emergir um conjunto de noções acerca das características

únicas do adulto enquanto aprendiz, embora só apenas nas últimas décadas estas noções tenham evoluído para um modo de aprendizagem de adultos.

O modelo andragógico centra-se no desenvolvimento da pessoa que aprende, valorizando o papel da experiência adquirida, em detrimento da acção educativa externa. O trabalho de Knowles integra-se na corrente da psicologia humanista que defende as qualidades humanas da pessoa, respeito pela liberdade pessoal e o direito de escolha, valorizando a sua experiência subjectiva.

Conhecido como o "pai da andragogia" e definindo-a como uma *"arte e a ciência de promover a aprendizagem dos adultos"* (Knowles, 1996), os seus trabalhos neste campo partem da constatação de que os conhecimentos sobre aprendizagem eram produzidos a partir de estudos realizados com crianças, que não respeitavam a identidade e a autonomia do aprendente, as suas motivações para aprender e especialmente a sua experiência que muitas vezes constitui o principal recurso da sua aprendizagem. O modelo andragógico de Knowles (1990) baseia-se nos seguintes pressupostos entendidos pelo autor como distintos do modelo pedagógico:

• Necessidade de conhecer

O princípio nuclear de que os adultos necessitam de conhecer a razão de aprender antes de se comprometerem na aprendizagem conduziu à premissa de que os adultos devem ser parte integrante do processo de planificação da aprendizagem. Mesmo em situações de aprendizagem em que os conteúdos estão determinados, crê-se que o controlo partilhado das estratégias de aprendizagem tornam-na mais efectiva. Tomar consciência das necessidades de aprendizagem, as suas consequências na qualidade de vida e no desempenho futuro são factores a ter em conta pelo facilitador no processo de tomada de consciência do adulto.

• Conceito de si (self-concept)

Concebido como autonomia pessoal, é definida enquanto a capacidade de controlar os objectivos e intenções de aprendizagem (Landry,

1991). Neste sentido, o aprendiz considera o conhecimento como um conjunto de questões contextuais e livres que são apreendidas, conduzindo a uma alteração interna. A autonomia é considerada no sentido de um controlo dos objectivos e da intenção de aprender.

• *O papel da experiência*

A experiência dos adultos tem um grande impacto nos processos de aprendizagem e a valorização deste factor encontra-se estritamente ligado com aspectos identitários do próprio sujeito, levando muitas vezes a situações ^① em que quando a experiência é ignorada ou desvalorizada, o adulto entende que não é apenas esta que está a ser posta em causa mas também a rejeição da sua própria pessoa. Contudo, a experiência é considerada como facilitadora na aprendizagem de novos conhecimentos quando estes sejam apresentados ^② de maneira que possam ser relacionados com o conhecimento e com os modelos mentais existentes, no entanto, esses modelos mentais podem também ser considerados como barreiras a novas aprendizagens, quando estas os desafiarem.

• *Disposição para a aprendizagem*

Os adultos mostram-se mais aptos para aprender quando surge, nas suas vidas, uma necessidade ocasional de saber/conhecer. Se os educadores/professores conseguirem antecipar e perceber situações de vida dos adultos e a sua prontidão para aprender, conseguirão mais facilmente desenvolver modelos que expliquem a sua oscilação na aptidão para aprender no sentido de uma maior eficácia.

• *Orientação para a aprendizagem*

Os adultos preferem habitualmente a orientação para a resolução de um problema de aprendizagem em vez da aprendizagem centrada num assunto; aprendem melhor quando uma nova informação lhes é apresentada num contexto de vida real. A função do educador não é apenas transmitir ou implantar novas ideias, mas também modificar as antigas que se podem interpor no caminho das novas. Imp.

• *Motivação*

Os adultos tendem a estar mais motivados para aprender aquilo que os ajude a solucionar problemas nas suas vidas ou resultar em satisfação interior: a aprendizagem que os adultos mais valorizam é aquela que para si tiver mais valor. Isto não significa que os reforços exteriores, como o aumento de salário, não sejam relevantes, mas apenas que a necessidade de satisfação interior é um motivador mais potente.

De uma forma sintética, a finalidade das práticas andragógicas objectivam-se na procura de congruência entre o processo de aprendizagem e a sua necessidade de desenvolvimento pessoal em que à medida que a pessoa cresce e amadurece, o conceito de si próprio passa de uma situação de total dependência para uma crescente independência e autonomia. De igual modo, à medida que o indivíduo amadurece, acumula uma reserva crescente de experiências, que se tornam um recurso mais rico e constituem, simultaneamente, uma base mais ampla a que reporta a sua aprendizagem. A sua disponibilidade para aprender resulta mais de obrigações relacionadas com o desenvolvimento do seu papel social do que propriamente do seu desenvolvimento biológico. Contrariamente ao que acontece na pedagogia, os adultos recorrem com maior frequência à actividade formativa para fazer frente a problemas do quotidiano da sua vida pessoal e profissional.

Apesar das limitações inerentes a este modelo, o contributo de Knowles para a compreensão do papel da experiência na aprendizagem dos adultos, enquanto fonte de recurso, parece ter sido decisivo. É também de realçar o papel do formador/facilitador enquanto respeitador dos sentimentos e ideias daquele que aprende.

Uma das críticas mais generalizadas ao modelo andragógico evidencia a dicotomia inicial considerada entre pedagogia e andragogia, reconhecendo posteriormente por diversos autores que as diferenças não seriam assim tão distintas e que em determinadas circunstâncias os pressupostos poderiam ser partilhados pelas duas correntes.

A fragilidade ao nível da sistematização e fundamentação de algumas ideias poderão ser tidas em conta no sentido da não consideração de esta como uma verdadeira teoria para a educação de adultos, no entanto, é inegável o seu contributo ainda aceite presentemente no que respeita ao papel da experiência e da finalidade educativa da transmissão de conhecimentos para um processo de descoberta ao longo da vida.

1.5. Paulo Freire e a Conscientização

Considerado como um dos teóricos mais influentes na educação de adultos, Paulo Freire (1997) evidencia uma concepção humanista no centro das suas ideias, avançando que a educação constitui *"um factor de condução a uma maior participação das pessoas no mundo"* (op. cit., p. 12).

Foi o autor do desenvolvimento dos fundamentos da "educação crítica" e do conceito chave de "conscientização".

Defensor do princípio de que a educação não pode ser um processo neutro, Freire (1997) defende a ideia de educação como promotora da liberdade, como acto de conhecimento e uma aproximação crítica da realidade. Enfatizando aspectos culturais e políticos da aprendizagem, este autor baseia-se no pressuposto de que quem aprende tem uma visão pessoal do mundo, culturalmente influenciada, com consequências ao nível dos sentidos e significado que cada pessoa atribui às coisas, a partir do contexto onde se insere.

Diante de uma posição ingénua perante o mundo, a conscientização supõe o ultrapassar da esfera da espontaneidade de apreensão da realidade de modo a que o ser humano assuma um posicionamento crítico, capaz de construir saber. Com efeito, o autor defende o respeito pelos saberes de quem aprende, saberes estes constituídos socialmente, no confronto com a realidade concreta.

Para Freire (1997), "*O Homem é um ser histórico e inacabado, aberto à existência e à produção de novos conhecimentos*" (op. cit., p. 55). A ideia de "*inacabado humano*" permite, segundo o autor, ultrapassar a visão adaptativa do homem ao mundo, permitindo-lhe uma posição mais de sujeito do que apenas de objecto. Este autor não nega os condicionalismos inerentes ao homem, de ordem genética, cultural, social, no entanto, nega a sua determinação.

A construção do conceito de "conscientização" objectiva-se no "*processo através do qual as pessoas compreendem que a sua visão do mundo e o lugar que nele ocupam é modelado por forças históricas e sociais, que se opõe aos seus interesses pessoais*" (in Pires, 2002, p. 132).

Este fenómeno conduz ao desenvolvimento de uma consciência crítica e capacidade de reflexão e acção sobre o mundo, com o intuito de o transformar; enquanto crítica às formas existentes de opressão, a pedagogia de Freire é vista como um "*caminho para mudar o mundo*", criando novas formas de humanização. Para Freire (1997), o formador deve assumir-se como produtor do saber e "*convencer-se que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*" (op. cit., p. 24/25). *Imp.*

Para além da visão transformadora do mundo, Freire (1980) valoriza a dimensão reflexiva da aprendizagem experiencial, valorizando uma dimensão mais alargada do processo educativo, destacando o seu contributo no processo de aprendizagem informal, considerando-a como uma "*unidade dialéctica que constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens*" (op. cit., p. 26).

Valorizando a relação entre a acção e reflexão, Freire (1980) reconhece a existência da "*capacidade que os indivíduos possuem de trabalhar as suas experiências através da reflexão, encontrando-se esta capacidade na origem da tomada de consciência de novas realidades*" (op. cit., p. 29). O autor defende que mais do que receber a informação do meio, os sujeitos analisam

"os aspectos da sua própria experiência existencial representada na codificação" (op. cit., p. 31).

A pedagogia de Freire encontra-se impregnada de uma perspectiva política, a par das influências humanistas que valorizam o homem e o desenvolvimento do seu potencial transformador. No sentido de um pensamento da educação enquanto prática de liberdade a teoria de Freire contribuiu para a descoberta do sujeito enquanto capacitado em interagir com o meio, contribuindo para a sua mudança.

É inegável o contributo dado pelo autor ao nível da defesa de que o processo de aprendizagem se deve centrar na conscientização e conduzir à participação mais activa dos indivíduos no mundo, sendo a educação defendida como um *"provocar de atitude crítica e reflexão que comprometa a acção"* (Freire, 1980, p. 40).

1.6. Jack Mezirow e a Reflexividade

Com um trabalho de grande relevância para a compreensão do processo de aprendizagem dos adultos, Mezirow assenta a sua teoria na valorização da dimensão social e cultural dos processos de aprendizagem, o papel da consciência crítica e da reflexividade perspectivando a aprendizagem como processo emancipatório.

Para Mezirow (1991), a aprendizagem dos adultos realiza-se através de um quadro de referência, próprio de cada sujeito, constituído pelos "esquemas de sentido" e pelas "perspectivas de sentido"

Os "esquemas de sentido", são compostos pelos conhecimentos, crenças, julgamentos de valor, sentidos que se articulam nas interpretações do indivíduo.

As "perspectivas de sentido" são a "referência à estrutura dos pressupostos no âmbito dos quais cada um transforma a experiência

assimilada em nova experiência" (Mezirow, 1991, p. 42). Esta perspectiva de sentido permite desenvolver uma consciência crítica com base na experiência passada e representa o conjunto de expectativas que se assumem como quadro de referência utilizado pelos adultos nos seus modelos simbólicos e que serve como um sistema para interpretar o significado das experiências sempre que este quadro de referência se mostra insuficiente ou inadequado para a compreensão da experiência. É desencadeado num processo de questionamento, de reconstrução em que a reflexão assume o papel fundamental, ocorrendo a aprendizagem por uma mudança do quadro de referência.

A "transformação de perspectivas" é, segundo Mezirow (1990) um processo de reestruturação de quadros de referência do adulto, ao longo da sua vida, com vista à atribuição e à compreensão do sentido. Esta transformação de perspectiva implica a "reflexividade crítica" sobre os pressupostos culturais que orientam o pensamento e os sentidos dos adultos.

Enquanto "processo emancipatório", este processo de transformação permite à pessoa alargar as suas perspectivas, no sentido de uma maior inclusividade, descriminação e integração da experiência.

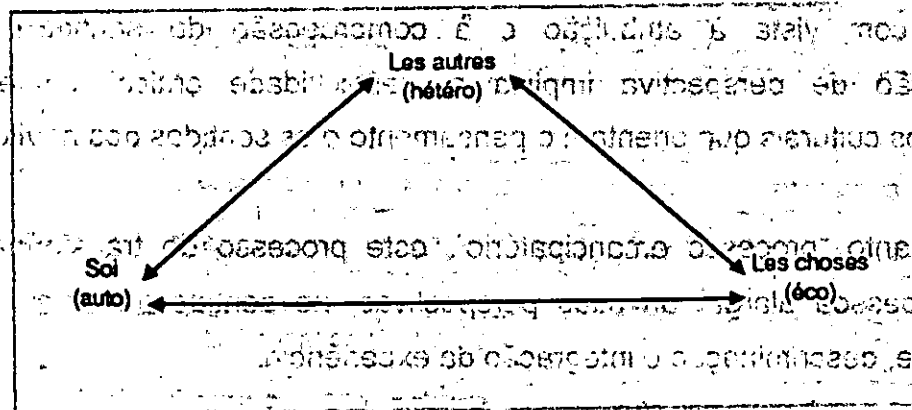
A "aprendizagem transformadora" é aquela que permite à pessoa atribuir um novo sentido e nova perspectiva à experiência. A aprendizagem experiencial acarreta uma luta, no sentido em que a pessoa avalia as suas antigas perspectivas de sentido procurando evoluir para novas perspectivas, por forma a dar sentido não só ao seu passado como a si próprias. Mezirow enfatiza a inter-relação existente entre o significado pessoal e social, a luta, a dificuldade de interiorizar e depois agir sobre algo que está claro nas mentes humanas e que tem uma grande relevância sobre as suas próprias experiências.

É inegável a contribuição de Mezirow na educação de adultos ao confrontar a experiência como desencadeadora do processo de aprendizagem. O conceito de reflexividade crítica leva o indivíduo a questionar e modificar os seus quadros de referência, conduzindo à emancipação. Com algumas

afinidades relativamente à perspectiva defendida por Freire, também aqui os factores sócio-culturais são entendidos como significativos no processo de aprendizagem dos adultos.

1.7. Gaston Pineau e a Teoria Tripolar da Formação

A teoria de Gaston Pineau influenciada pelos trabalhos de Jean-Jacques Rousseau, baseia-se na existência de três pólos que integram o processo de formação: o eu (auto-formação), os outros (hetero-formação) e as coisas (eco-formação).



Os Três Pilares da Educação (J.J. Rousseau)

A eco-formação é constituída pelo meio, pelas "coisas". Habitualmente relacionamo-nos com as "coisas" que nos rodeiam e, segundo Pineau (1991), nesse relacionamento atribuímos um sentido a essas mesmas coisas, transformando-se uma relação de utilidade numa relação de conhecimento.

Na hetero-formação é o poder dos outros sobre o sujeito que é evidenciado; quem dirige o processo de aprendizagem é o outro a quem é atribuído o poder da formação. No entanto, nem sempre os outros se situam

numa posição de superioridade e considerando os outros enquanto pares, Pineau considera a co-formação em que a existência do outro funciona como meio de troca de experiências. O outro e a sua experiência podem funcionar

como uma actividade formadora na medida em que o indivíduo, na sua relação, a transforma em conhecimentos pessoais e sociais.

A auto-formação está relacionada com o desenvolvimento da pessoa num processo de si para si próprio (auto-desenvolvimento) em que o indivíduo se confronta consigo mesmo tornando-se simultaneamente sujeito e objecto de si próprio. A auto-formação é a *"dupla apropriação do poder da sua própria formação...ao mesmo tempo o sujeito determina e é objecto da sua própria formação"* (Pineau, 1991. p. 31).

Tratando-se inicialmente de uma tomada de consciência, a auto-formação implica uma acção retroactiva sobre a experiência, os conhecimentos e posteriormente uma reflexão que levará a uma reapropriação da sua experiência de vida. Este fenómeno de auto-formação é qualificado por Dumazdier (in Carré et al., 1997) como um *"novo feito social"*. Desde a escola até à reforma, a auto-formação vem relembrar um sentido associado à actividade educativa que já estava esquecido, no sentido de ter adquirido nos nossos dias o direito de ser permanente. Este conceito de auto-formação tem vindo a tomar uma maior relevância no campo da educação de adultos e contrapõe-se ao de heteroformação no sentido de que neste último conceito a influência é exercida a partir do exterior, sendo que o poder da formação se encontra situado nos outros.

A auto-formação, considerada por Gaston Pineau é segundo Carré (1997) de base existencial e definida como um processo de formação de si para si, caracterizado pela *"apropriação pelo sujeito do seu poder de formação"* (op. cit., p. 65). Qualificado de bio-cognitivo, este processo corresponde à visão fenomenológica de "aprender a ser", em que "bio" define a forma como a formação é encarada enquanto *"o processo vital que define a «forma» de todo o ser vivo"* e "cognitiva" uma vez que a acção "auto" é sempre reflexiva. Esta relação dá sentido ao processo vital de "criação de uma forma", onde *"o ser e a forma são indissociáveis"* (Pineau, 1994, p. 439).

O movimento actual a favor da auto-formação, pondo o acento sobre o carácter decisivo da actividade voluntária e autónoma daquele que aprende, ilustra bem a força e necessidade de alteração do paradigma de formação de adultos.

Outro autor que se debruçou sobre a problemática da auto-formação foi Galvani Pascal (1991), que considera possível distinguir três correntes de análise da auto-formação:

❶ Corrente bio-epistemológica

A auto-formação quando concebida como actividade autónoma do sujeito em formação está fortemente polarizada a este nível. A aquisição de saberes é enfatizada ao nível dos conteúdos, mais do que ao nível dos métodos, minimizando a relação entre o aprendente e o objecto da sua aprendizagem.

❷ Corrente técnico-pedagógica

Quando a auto-formação é concebida como uma modalidade de intervenção pedagógica destinada a favorecer a aprendizagem "por si mesmo" a sua análise encontra-se centrada a este nível. O processo educativo não se circunscreve aos modelos formais e institucionais, considerando a sua gestão autónoma como uma actividade do próprio indivíduo em interacção com o meio, no sentido de uma maior adaptabilidade ao progresso técnico e às transformações sociais. A grande diferença relativamente à corrente anterior está na mediação exercida pelo formador entre o aprendente e o objecto da sua aprendizagem.

❸ Corrente sócio-pedagógica

Corresponde ao meio social e natural, ou seja, não especificamente concebido com fins educativos. Este nível concretiza-se pelas práticas biográficas através da compreensão da existência vivida pelas pessoas, transportando para a auto-formação a sua dimensão existencial.

Embora definindo as diferenças existentes entre os três níveis considerados, Pascal (1991) admite haver uma conjugação entre eles, sendo permitido que os níveis mais amplos não possam ignorar os níveis considerados mais restritos.

Os pioneiros da educação permanente não se cansaram de traduzir em fórmulas variadas a atribuição de um papel activo ao adulto na sua própria formação. As noções de escolha, autonomia, responsabilidade do adulto na condução das suas aprendizagens aparece como base de uma ética de educação permanente em construção.

O encorajamento à autonomização do "aprendente adulto", o apelo à tomada em conta da voluntariedade da sua formação por si mesmo traduz a necessidade de fundar a formação de adultos sobre a dinâmica pessoal daquele que aprende, as razões das suas aprendizagens, as suas escolhas e iniciativa. Este trabalho aborda o conceito de formação nesta perspectiva, enquanto processo global e ao mesmo tempo singular e uno do sujeito que se forma, acompanhando a sua existência e as diferentes dimensões da sua vida.

Conclusão

As abordagens apresentadas neste capítulo pretendem constituir um factor de compreensão relativamente a um referencial teórico relacionado com a aprendizagem e formação de adultos em geral e ser um ponto de partida no posicionamento relativamente às questões relacionadas com o reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos.

Neste sentido, torna-se importante sintetizar alguns conceitos de importância extrema:

a aprendizagem de adultos é vista como um processo em articulação com o desenvolvimento pessoal, com a motivação e a centralidade no sujeito ao longo do processo de aprendizagem;

Imp.

. a aprendizagem é entendida como um processo abrangente, que envolve a pessoa em todas as suas dimensões numa vertente transformadora face a si mesmo e às condições sociais e culturais que influenciam essas aprendizagens;

. a aprendizagem de adultos é considerada enquanto processo de transformação social, baseando-se numa tomada de consciência que faz apelo a uma reflexividade crítica;

. assente numa base de interacção, a tomada de consciência das aprendizagens efectuadas pelo sujeito nos diferentes contextos de vida, encerra em si uma vertente transformadora, na medida em que as perspectivas de sentido sofrem modificações, fazendo emergir uma nova forma de entendimento e posicionamento da pessoa;

. a aprendizagem dos adultos é considerada enquanto processo em articulação com a experiência;

. a consciência da pessoa humana enquanto ser inacabado, desafia a aquisição e reconhecimento de novos saberes e consequentemente de novos poderes ("saber é poder") que podem funcionar como factores facilitadores de novas dinâmicas formativas no adulto.

Neste trabalho, considera-se o sujeito num processo individual e único de produção da sua vida, que se encontra em constante interacção consigo próprio, com os outros e com aquilo que o rodeia, numa dinâmica que considera as múltiplas dimensões da sua vida e dá forma à maneira de ser, de pensar e de estar no mundo.

Nesta perspectiva, a auto-formação confunde-se com o próprio processo de formação, pondo a tónica no sujeito que se forma, implicando uma tarefa de permanente reflexão e apropriação das experiências vivenciadas ao longo da sua existência.

Capítulo 2 – Em torno do conceito de competência

Introdução

Importado de outros contextos, o conceito de competência é, antes de mais, um campo bastante complexo agregado a um conjunto de outras noções e problemáticas, que nem sempre o tornaram de definição consensual. No entanto na procura de novos sentidos para a formação e para o próprio desenvolvimento do adulto e no contexto deste trabalho de investigação, torna-se importante compreender os seus diversos sentidos e a problemática que lhe está associada. Para além da polissemia que caracteriza este conceito, também em termos de abordagens teóricas este se suporta numa grande diversidade.

Derivante do latim *competentia* é curioso denotar que o conceito é definido em termos jurídicos como *“atribuição de uma instância, a sua capacidade ou a das pessoas que ela mandata para tratar uma categoria de tarefas”* (Séguier, 1976, p. 271). Enquanto “poder adquirido” a competência surge num domínio de actividades específicas, conferindo o poder de julgar sobre aquilo que é produzido.

Em termos jurídicos, o Decreto Lei nº 401/91 de 16 de Outubro considera a competência como uma capacidade que constitui a extensão das anteriores aptidões e destrezas e, num sentido mais estrito, como comportamento necessário ao exercício profissional.

Fruto da sociedade contemporânea caracterizada por um conjunto de profundas alterações a diferentes níveis, a grande variedade de acontecimentos imprevisíveis determinam a necessidade de (re)construir uma nova relação do sujeito com o mundo e mais especificamente com o mundo do trabalho. A emergência de uma complexidade de fenómenos também ao nível do campo da educação, com a democratização do ensino e a crescente desadequação dos sistemas de educação/formação, a rápida obsolescência dos saberes e a inflação dos diplomas implicam que também neste campo se

assista a uma mudança de postura, considerando a formação inicial como um ponto de partida devendo esta estar presente ao longo de toda a vida, perspectivando o desenvolvimento pessoal nas suas diversas dimensões da vida e múltiplas aprendizagens.

Enquanto desafio essencial, a construção de competências, na sua multiplicidade de sentidos, é alvo de uma análise neste capítulo, tendo em conta as influências fornecidas por alguns domínios da ciência e perspectivada num processo de diversidade, integração e combinação de diferentes saberes que importa conhecer e saber da sua influência neste processo de aprendizagem ao longo da vida.

2.1. Competência: um conceito nem sempre consensual

Abordada de diversas formas, a noção de competência sofreu a influência de diversas correntes de pensamento, que nem sempre primaram pela consensualidade, apresentando muitas vezes divergências. Com crescente importância na linguagem corrente, também no campo da educação e do mundo do trabalho este conceito se tem revestido de alguma ambiguidade.

Numa abordagem pluridisciplinar, a **Psicologia** vem trazer ao conceito de competência uma influência marcada pelas diversas correntes de pensamento que a sustentam. Numa vertente mais behaviorista, a competência é imprimida de uma noção mais positivista da realidade, com uma valorização marcadamente mais objectiva e observável. A competência é definida numa visão redutora da realidade em que é potenciado o que é observável ao nível de uma tarefa – a ênfase é colocada no resultado e é evidenciada pelo desempenho do sujeito.

Sem uma visão integradora, esta consideração mais comportamentalista valoriza a competência como o somatório de diversos comportamentos, não considerando a interacção entre as partes que podem levar a uma transformação. A ênfase no produto final, minimiza a consideração do conceito

nas suas dimensões cognitiva, relacional e sócio-afectiva, igualmente importantes para a sua compreensão.

Considerando-se a aprendizagem enquanto processo dinâmico centrado no sujeito em interacção com o meio e considerando um patamar mais abrangente ao nível do desenvolvimento humano, a abordagem humanista valoriza as potencialidades do sujeito que levam a uma valorização da sua subjectividade. Nesta corrente, o sujeito é considerado como um todo, global, tornando-se a aprendizagem num processo integrativo, no qual a experiência tem um papel preponderante; segundo Ana Pires existe uma triangulação das dimensões cognitiva, relacional e afectiva com consequências ao nível da transformação do próprio conhecimento, comportamento, escolhas, atitudes e personalidade (2002, p. 78).

Numa vertente mais construtivista, a competência é encarada, segundo Perrenoud, enquanto *"capacidade de agir eficazmente num tipo definido de situações; capacidade que se apoia sobre os conhecimentos mas que não se reduz a isso, pois para fazer face a uma situação...há que ter em atenção a diversidade de recursos cognitivos complementares"* (1998., p. 7). Este autor defende a implicação de uma passagem à acção de um conjunto de "recursos cognitivos", que incluem os conhecimentos que o indivíduo construiu ao longo da vida, através da experiência e da formação.

Na interligação dos conceitos de competência e desempenho (*performance*), Perrenoud (2002) afirma que *"a performance é a uma acção situada, datada e observável. A competência é o que sustenta a performance, uma qualidade mais durável do sujeito e inobservável como tal"* (op. cit., p. 103). A formação dos esquemas de mobilização de conhecimentos do sujeito é inseparável da construção de competências na medida em que estes se desenvolvem e constroem em função da experiência e prática associados a uma "postura reflexiva" – vivenciar e analisar experiências são bases da construção de competências.

Enquanto construção dinâmica, Le Boterf considera a competência como algo que vai sendo transformado e actualizado através de novos conhecimentos e experiências, numa dimensão que vai para além do individual e se constrói igualmente através da cultura e meio profissional (2003, p. 78).

O campo da **Sociologia do Trabalho** é talvez aquele em que se terá aprofundado mais as questões relacionadas com a problemática das competências profissionais. É neste campo que surgem articulados os conceitos de qualificação e competência. O sistema taylorista enfatiza o modelo baseado na qualificação onde se atribui um valor de troca às capacidades e conhecimentos profissionais em articulação com um estatuto e remuneração que se encontram socialmente legitimados.

As alterações na organização e nas próprias relações de trabalho, agregada a uma evolução científica e tecnológica contribuem para a mutabilidade face às características do mercado de trabalho. Enquanto "instrumento de racionalização do mercado de emprego", Ana Pires (2002); refere que a qualificação é factor de diferenciação dos sujeitos ao classificá-los e ordená-los por hierarquias, partindo de classes de valores construídas com base nos seus conhecimentos e competências e relativamente às categorias de emprego previamente estabelecidas.

Na última década, segundo Marcelle Stroobants (1998) tem-se assistido a uma passagem do termo qualificação para o de competência na medida em que a sociologia para além da ênfase no estudo dos postos de trabalho e tarefas tem vindo a deslocar o seu campo de interesse para a vertente dos conhecimentos utilizados no trabalho e pelas competências dos trabalhadores.

É também justificativo para este deslocamento do campo de estudo da sociologia o facto de o modelo baseado na qualificação e no que reporta às novas exigências/realidade do mercado de trabalho, este tenha progressivamente vindo a apresentar algumas limitações. A qualificação começa a tornar-se insuficiente pela natureza dos empregos e pela imprecisão

do conteúdo das funções como evidencia Janine Roche, citando Schwartz, "o sujeito é qualificado de, em e para qualquer coisa" (p. 44)

Numa perspectiva das Ciências da Educação o conceito de competência é considerado como parte integrante do processo de desenvolvimento do adulto na medida em que se *"adquirem, desenvolvem e actualizam ao longo da vida, através de processos de aprendizagem que ocorrem numa multiplicidade de contextos e contribuem para a construção de identidades pessoais e profissionais"* (Pires, 2002, p. 240). Neste sentido, é dado ênfase aos fenómenos que ocorrem entre o sujeito e o meio social e profissional, estando a preocupação centrada não apenas no sujeito que aprende, mas também nos objectivos a adquirir.

A avaliação da competência do sujeito é sempre feita relativamente a um determinado contexto, resultando da dinâmica entre os aspectos do sujeito e as características do meio. As competências constroem-se no interior do indivíduo tendo em conta as relações consigo e com o meio. Fortemente impregnado de uma noção de "saber-fazer", a competência não se esgota na acção, no entanto, é inegável que é aí que ela surge e poder ser avaliada/julgada.

A Educação de Adultos, considerada enquanto campo específico nas Ciências da Educação, estabelece um elo com a noção de competência muito particular. Educar os adultos implica *"uma concepção das suas aprendizagens por referência ao seu percurso de vida, à sua experiência e à sua postura intelectual e emocional de actor social"* (Ollagnier, 1991).

Enquanto *"construção social, que se reveste de significados cultural e socialmente construídos"* (Pires, 2002), o conceito de competência põe em evidência dois conceitos partilhados com o campo da educação: autonomia e responsabilidade.

No processo de reconhecimento e validação, a partir do momento em que é reconhecida a competência, o indivíduo passa a ser responsabilizado pelo exercício dessa mesma competência, conferindo-lhe autonomia. Partindo

da concepção de que cada ser humano é livre, autónomo e responsável, o processo de reconhecimento e validação de competências, institui-se como um processo de negociação e interacção, mediado por instrumentos que os intervenientes no processo consideram necessários por forma a alcançar os objectivos.

Em Portugal, o considerar de um referencial de competências chave que serve de referência à avaliação das competências detidas pelo indivíduo, permite dar visibilidade ao lugar de destaque que é dado à pessoa na relação com os saberes e os diversos percursos formativos com que se confronta e que se constroem ao longo do seu percurso de vida.

2.2. Da qualificação à competência

Retomando a discussão avançada anteriormente entre o conceito de qualificação e competência, importa referir que a noção de qualificação nasce após a II Grande Guerra, momento por excelência que coloca e formaliza em coerência os conhecimentos dos movimentos sociais. Este período coincide com uma organização da sociedade em que o Estado se assume como regulador e que, em termos do mundo do trabalho, se traduz num *"reconhecimento do trabalhador como membro de um colectivo dotado de um estatuto social para lá da dimensão puramente individual de contrato de trabalho"* (Castel, 1995 in Dugué, 1999, p. 8).

A noção de qualificação é, nesta época, regulada por dois sistemas: por um lado a hierarquização dos postos de trabalho, como resultado das convenções colectivas de trabalho; por outro lado, a valorização da aquisição de diplomas reiterada pelo ensino profissional que se assume como *"organizador e classificador do saber"* (Dugué, 1999, p. 9).

O Estado fixa de forma impositiva os conteúdos dos diplomas profissionais, funcionando a qualificação como uma estrutura de suporte e organização de todo o ensino profissional, funcionando a qualificação/aquisição

de diploma profissional como cerne a partir do qual se organizam os processos de aprendizagem.

Considerando como base o exercício do trabalho, a qualificação surge no cruzamento e standardização das tarefas, constituindo-se como uma *"noção anónima standardizada com homologação pelo Estado no diploma"* (Dugué, 1999, p. 9). A própria relação que se estabelece entre empregador e empregado é de cariz económico e também ela anónima, em que as diferenças sociais são justificadas pelas classificações obtidas não só a nível escolar como também a nível profissional.

Num contexto industrial taylorista, o trabalhador está confinado ao seu posto de trabalho e a qualificação é sinónimo de detenção de conhecimentos necessários para o cumprimento do trabalho prescrito, em que o conteúdo funcional é fixado à priori e mantém-se imutável.

Forté (1992, citado em Almeida, 2003) demonstra que com o taylorismo, a qualificação passa sucessiva e cronologicamente por três fases:

❶ Determinismo Tecnológico

Friedman (1946) é o primeiro sociólogo a interessar-se pela dialéctica entre qualificação e as alterações nos conteúdos das actividades profissionais. A técnica é posta na relação entre a evolução tecnológica e a reposição, sem formação prévia, dos operários qualificados, por operários especializados. O lugar ocupado pelo indivíduo na produção e o sentido do próprio trabalho é posto em causa, sendo a qualificação um património do sujeito em termos psíquicos, intelectuais, morais e sociais.

Naville (1956) defende a qualificação enquanto factor social, complexo, de relação entre as operações técnicas e o valor social atribuído. Touraine (1955) define a qualificação enquanto um *"estatuto reconhecido no seio de um sistema social de produção associado a um potencial de participação na vida técnica dos ateliers"*

② Determinismo Social

Conjuntamente com o trabalho no âmbito do empobrecimento/enriquecimento das tarefas em virtude dos progressos tecnológicos, os debates sobre a qualificação organizam-se em torno de factores sociais e de luta por condições de trabalho e remuneração. Com um lugar de destaque em França, o determinismo social (anos 90) põe a ênfase na avaliação da qualificação, enquanto a sociologia do trabalho centra-se na relação social entre o trabalho e o seu reconhecimento.

Forté defende que, a partir dos anos 80, o determinismo tecnológico e social deixam de ser operantes com a introdução de importantes alterações na organização do trabalho. Uma nova envolvente, com novas características incutem na qualificação uma função estratégica de condição de eficiência produtiva.

③ Eficiência Produtiva

Nesta óptica de eficiência produtiva, a qualificação re-encontra a sua dimensão individual e "rompe" com a ideia de produtividade adquirida pela intensidade do trabalho. Os trabalhos que se seguiram centram-se nas qualidades do indivíduo. Dadoy define a qualificação enquanto "*espelho dos saber-fazer utilizados pelos trabalhadores*"(cit. in Dugué, 1999, p. 9), remetendo-nos para uma visão mais individualizada e específica das potencialidades do indivíduo enquanto acumulador de conhecimentos da formação, mas também portador de atributos pessoais, potencialidades e valores.

Nesta terceira fase pela qual passa a qualificação, denota-se um aumento substancial do interesse sobre aquilo que as pessoas sabem, mais do que sobre aquilo que elas fazem, na perspectiva de uma ergonomia enriquecida na aproximação cognitiva. Denota-se um deslizamento do conceito de qualificação para o conceito de competência.

Segundo Schwartz (1995), também o conceito de qualificação se encontra impregnado pelo “fenômeno da polissemia”, considerando três dimensões na sua concepção: social, conceptual e experimental.

A dimensão social remete-nos para o campo do reconhecimento social da qualificação, nomeadamente em termos salariais, de poder, hierarquia e estatuto social. A dimensão conceptual suporta a lógica da formação/diploma, constituindo este último o elo de ligação entre a formação e o mundo do trabalho. A dimensão experimental é talvez aquela que mais assemelha a qualificação do conceito de competência, na medida em que considera os conteúdos das actividades e os saber e saber-fazer como animadores dessas actividades e das estratégias e metodologias utilizadas.

Com as grandes evoluções denotadas ao nível do sistema de produção, principalmente a partir dos anos 70, o sistema de qualificação torna-se insuficiente numa realidade laboral em que se valoriza cada vez mais a flexibilidade. A noção de qualificação surge num contexto gerado no mundo do trabalho e da formação, com o aparecimento na era da revolução industrial do trabalho indiferenciado, massificado e dividido em tarefas. Com a instauração da era industrial, o indivíduo deixa de ser um mestre, passando a ser uma simples “componente na linha de montagem”. Segundo Dugué (1999) a noção de qualificação surge como resposta à necessidade de reconhecer o trabalhador enquanto “ *membro de uma colectividade dotado de um estatuto social para além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho*”. (p. 10).

Nos anos 90, o sistema de qualificação é alvo de várias críticas, principalmente por cada vez mais se desadequar às necessidades de uma economia em rápida mudança. Por outro lado, este modelo é criticado por nunca ter conseguido dar resposta à questão do reconhecimento dos saberes adquiridos no mundo do trabalho, criando uma lacuna entre os diplomas adquiridos formalmente e os saberes reais do indivíduo. Uma outra crítica feita a este modelo, prende-se com a demasiada rigidez e inapropriação face ao desenvolvimento a partir dos anos 70 de um imperativo de flexibilização no

mundo do trabalho, tornando-se num obstáculo de adaptação da mão-de-obra face às novas exigências do sistema de produção

A competência deriva historicamente da qualificação e trata-se de um conceito empírico e não teórico (Tortajada, 1986, citado em Dugué, 1999). Segundo Canac (1985, in Dugué, 1999), a competência é um saber em acção, acção essa considerada enquanto testemunho indispensável de competência e indissociável de um saber anterior. Estes saberes são constituídos por um conjunto de conhecimentos que se combinam para dar resposta às necessidades de uma determinada situação, num determinado momento.

O modelo de competência não desconsidera o valor do diploma enquanto validador de saberes, no entanto vai mais além ao defender " o conjunto de saberes que dão um lugar preponderante ao saber-ser e ao investimento psicológico do sujeito" (Dugué, 1999, p. 10). Torna-se então importante, no processo de aquisição e desenvolvimento de competências, saber se as competências que são adquiridas em formação são da mesma natureza das adquiridas pela experiência.

Segundo Pain e Borv (1996, citado em Dugué, 1999) " a competência aparece como um novo dado, mais próximo da acção, na medida em que se refere não aos conhecimentos e habilidades que se estima que o indivíduo possua através da sua qualificação, mas à sua utilização numa situação precisa e única, nomeadamente face ao aleatório no quotidiano da produção" (op. cit, p. 16). Passa-se, segundo Stroobants (1998), de uma lógica de "ter" (ter um saber) para uma lógica de "ser" (ser competente).

Autores como Parlier (1996, citado em Roche, 1999) defendem que o campo profissional não deverá ser visto apenas como " consumidor de competências", mas também como produtor dessas mesmas competências.

O trabalhador deixa de ser "uma peça de engrenagem" e passa a ser um indivíduo com características próprias, as quais deve mobilizar para poder dar uma resposta mais adequada e eficaz aos desafios que vão surgindo. Há cada

vez mais um apelo à mobilização psicológica do indivíduo e já não simplesmente aos seus conhecimentos; para se ser reconhecido como competente já não bastava possuir saberes é necessário mobilizar algo mais:

“os responsáveis de pessoal proclamam que o intelecto das pessoas e a sua responsabilidade são necessários ao trabalho. A compreensão global da tarefa torna-se uma exigência. A certeza de que a competitividade se obtém pela qualidade e que esta exige mobilizar todos os tipos de inteligência a todos os níveis tem por corolário que a competência esteja sempre presente” (Roche, 1999, p. 42)

Ligado ao conceito de competência encontramos a autonomia, no sentido da capacidade do indivíduo fazer face ao imprevisto, na medida em que *“existe aprendizagem organizacional quando os membros de uma organização, ..., detectam uma convergência ou desvio entre os resultados observados e esperados; no caso de um desvio, os agentes procuram corrigi-lo, desencadeando novas estratégias assentes nas novas hipóteses” (Parlier, 1996, citado em Roche, 1999, p. 50)*

O modelo de competência remete-nos para uma noção de “Homem livre” e responsável pelas suas tarefas, onde não existe uma única forma de se ser competente. Como afirma Le Boterf (1998), tudo se passa como se o indivíduo fosse o empresário das suas próprias competências, abrindo caminho para um mercado de trabalho mais justo, mais livre e mais motivante para os indivíduos. Pás-se a dar importância ao indivíduo enquanto ser diferente dos outros.

Num contexto de interligação, qualificação e competência surgem na relação social, embora a competência aponte para uma articulação dos conhecimentos e capacidades que são mobilizados pelo sujeito num maior apelo à dimensão individual, mobilizadora de capacidades criativas e acolhendo a competência um carácter de imprevisibilidade que se joga na subjectividade do indivíduo.

"O saber não é um factor isolado e único para a determinação da competência, existem outras capacidades criativas que devem ser mobilizadas para fazer face aos disfuncionamentos em que o resultado é apenas uma das partes integrantes da tarefa" (Dugué et Marllebuis, 1944, cit. in Roche, p.44)

Tratando este trabalho das questões relacionadas com o reconhecimento, validação e certificação de competências e tendo o referencial da ANEFA sido construído com base num modelo de competências, pela primeira vez no nosso país encontramos um modelo flexível, que tem em conta todos os aspectos da vida do sujeito, como experiências de aprendizagem susceptíveis de serem valorizadas e que se apresenta como uma dupla vantagem no sentido de "ir ao encontro" do mundo dos adultos e encurtar percursos de aprendizagem.

2.3. A competência como trilogia: saber-fazer, saber-ser, saber-saber

Pires (2002) define o conceito de competência enquanto *"capacidade de pôr em prática numa determinada situação...um conjunto de conhecimentos, de comportamentos, de capacidades e de atitudes que podem ser decomponíveis em saberes (saber), saberes fazer e saberes ser ou estar"* (op. cit., p. 263)

Esta abordagem coloca em evidência três níveis de composição de uma actividade que embora distintos, se encontram interligados: área cognitiva (conhecimentos), psico-motora (acção) e afectivo-relacional (atitudes e valores).

O "saber fazer" permite a execução imediata de uma tarefa "a partir de um reportório de procedimentos disponíveis" (Hameline, 1978, citado em Pires, 2002, p. 269). Mais do que a própria acção, o "saber fazer" implica um conjunto de saberes de outra natureza, adquiridos formalmente pelo próprio sujeito, ou adquiridos a partir da sua experiência de vida, evitando que esta se tome numa

acção meramente mecânica, inconsciente e desprovida de sentido quanto aos seus métodos e objectivos.

Encontramos associado ao "saber fazer", o "saber saber" que surge como o suporte que "dá sentido" à acção e permite a compreensão da tarefa como um todo, numa "perspectiva mais cognitiva de consciência e reflexão, articulada com o seu como, porquê e para quê" (Pires, 2002, p. 263)

Mais recentemente, o conceito de "saber ser" veio pôr em evidência a motivação e envolvimento pessoal do sujeito na acção. Enquanto "qualificação social", Sultzer (1999) define esta noção explicitando que "se a competência é entendida como a capacidade de realizar uma acção, numa dada situação, em função de parâmetros e de um fim, então o "saber ser", por definição, porque é imputável ao indivíduo independentemente da situação, parece dificilmente aceitável enquanto elemento da competência e ainda muito menos como competência em si" (citado em Pires, 2002, p. 264)

O "saber ser" aponta para uma relação social que se objectiva na exclusividade de cada indivíduo, face aos estatutos e papeis que este desempenha nos diferentes contextos sociais.

Surgindo num determinado contexto, a competência associa dois conceitos que emergem da especificidade de qualquer situação considerada: transferibilidade e transversalidade.

A transferibilidade é definida enquanto a utilização de determinados "recursos" por parte do sujeito em contextos diferentes daqueles para os quais estavam intencionalmente adequados. Como afirma Almeida (2003) "*transferir recursos é gerar competências, constituindo uma apropriação pessoal e criativa dos adquiridos*" (op. cit., p. 19). Assim, pensando na transferibilidade como um processo inerente às competências, então serão tão mais transferíveis quanto mais transversais forem, pois a sua aplicabilidade será mais abrangente.

Enquanto processo dinâmico, o “ser-se competente” implica também um “tornar-se competente”, em que a mobilização de competências deve ser também considerada como momento de experiência e aprendizagem que se transformam “ e passam a constituir-se como novos recursos que poderão ser aplicados em novas situações “ (Alcoforado, 2001, p. 43).

Enquanto processo ilimitado de aprendizagem, a competência permite um leque de possibilidades muito amplo ao sujeito e a transferibilidade permite a mobilização de recursos, ampliando o campo do sujeito, otimizando o seu desempenho.

No âmbito da sua complementaridade, o conceito de transversalidade facilita a transferibilidade, da mesma forma que a transferibilidade opera no sentido de ampliar a transversalidade dos saberes. A transferibilidade não significa aplicação directa de conhecimentos ou saberes, mas a presença de factores como: adaptabilidade, flexibilidade e criatividade do sujeito.

Numa abordagem sistémica do conceito de competência, o carácter dinâmico abrangente e global de articulação entre os três factores, suporta-se na interacção que é estabelecida entre o sujeito e o meio em que este se encontra inserido.

Segundo Le Boterf (2003), este conceito de competência encontra-se rodeado por uma realidade dinâmica, não constituindo um estado em si, mas antes um processo em que se articulam múltiplos recursos. A competência não pode ser reduzida a um conjunto de saberes ou saberes-fazer visto que esta não reside apenas nos recursos a mobilizar, mas na forma como os recursos são mobilizados.

Muito mais do que a agregação de saberes, a competência implica a capacidade de integrar uma diversidade e heterogeneidade desses saberes, implicando a capacidade de seleccionar, organizar e utilizar os elementos necessários à consecução de uma actividade ou resolução de um problema. Embora seja inegável que é na acção que se manifesta a competência e que

esta actividade se torna pertinente para a sua manutenção e desenvolvimento, não se pode esquecer que o contexto delimita a sua finalização e contextualização.

Enquanto algo que emerge próprio do sujeito em situação, falar de competência é sempre falar de um sujeito num determinado contexto (Le Boterf, 1995). Associado à competência, Le Boterf, considera factores como a intencionalidade e a motivação do sujeito, que influenciam o significado construído pelo sujeito face a uma situação. Este aspecto encontra-se articulado com a imagem que o sujeito constrói de si ao longo da experiência, considerando o seu sistema de valores, o seu meio de origem e a própria cultura.

Ao mobilizar os recursos pessoais necessários numa determinada situação, o sujeito *"supõe ter confiança na sua existência, na capacidade de os utilizar eficazmente e no seu potencial de evolução"* (1995, p. 27). O "querer" e a responsabilização do sujeito pelas suas decisões, pelas suas tomadas de iniciativa vão mobilizar componentes de vontade do indivíduo, com o intuito de lhe atribuírem um "poder" ao nível da intervenção; é preciso querer para poder mobilizar, querer agir para "saber agir" (1995, p. 28).

Para Le Boterf (2003), na problemática da competência está implícito não apenas o "ser competente", mas a acção com competência, o que pressupõe uma mobilização/cominação de recursos com vista a um determinado objectivo. Ligado à questão do "ser competente", não está apenas o resultado obtido e observável, mas também a compreensão das razões que levaram o indivíduo a agir de determinada forma. Na sua concepção individual, a competência encontra-se desprovida de toda a sua globalidade, por efeito de este ser um constructo que se operacionaliza na relação, pondo a sua dimensão colectiva o confronto entre os saberes-fazer individuais, ultrapassando a soma das partes.

O mesmo autor, em 1999, introduz o conceito de "engenharia das competências", no sentido em que ser competitivo não é apenas uma questão de tempo e dinheiro, mas também de inovação

Numa abordagem sistémica, o sujeito, enquanto são integrante, não podem ser considerados como "*simples objectos de uma planificação*" (Le Boterf, 1999, p. 361), devendo assumir-se enquanto "*agente ou empregado de uma organização, como parceiro ou co-actor do processo de engenharia*" (Le Boterf in op. cit.). No contexto económico actual, fazer face aos acontecimentos imprevistos, elaborando e executando respostas apropriadas constitui um trunfo que embora não suficiente se mostra importante.

O sujeito passa, segundo Le Boterf (1999), a ser considerado como empresário das suas competências ao combinar e mobilizar os seus recursos disponíveis e socorrendo-se daqueles que possam advir do meio envolvente, no sentido de desenvolver estratégias pertinentes face a um problema que necessita de ser solucionado.

1. A capacidade de articular um "saber combinatório" em que o sujeito seja capaz de construir a tempo competências pertinentes para fazer face a situações cada vez mais complexas, pressupõe que não exista uma maneira única de resolver um problema com competência. Os próprios referenciais de formação não devem assentar ancora num perfil comportamental determinante, onde não seja possível ao sujeito utilizar os seus recursos, num contexto e tempo determinados.

Enquanto "*uma emergência, um efeito de composição*" (Le Boterf, 2003, p. 156), a competência colectiva impõe a gestão de recursos cada vez mais diversificada e alargada, o que impõe que no campo do seu reconhecimento, exista uma necessidade de julgamento social que, segundo um carácter evolutivo, está dependente dos critérios utilizados e com a própria concepção dos sistemas de validação.

2.4. Facetas da construção de competência(s)

De acordo com Stroobants (1994, in Dugué, 1999), a competência é uma definição de ordem conjuntural e não pode ser considerada como um atributo definitivo. O modelo da competência apoiado no postulado de que o conhecimento não existe se não em acção valoriza o inter-relacionamento entre o trabalho e a formação, na medida em que considera as situações de trabalho enquanto passíveis de se tornarem situações formativas. Imp.

Toupin (1998) considera que nos nossos dias, o conceito de competência se tornou um conceito chave presente quer no âmbito profissional, quer no seio da própria formação. Mais flexível que o conceito de qualificação, a noção de competência é também mais vasta e versátil, *"mostrando-se como uma vantagem a nível do modelo profissional na medida em que marca a autonomia e um forte investimento identitário"* (Toupin, 1998, p. 45).

Cada vez se torna mais frequente a definição da relação com a sociedade e o trabalho em termos de aprendizagem através das experiências de vida, procurando um sentido para as vivências efectuadas nos diferentes contextos. Este novo tipo de relações pretende substituir o crescente empobrecimento das tarefas ou a super-especialização através da *"mobilização de uma energia emocional que permite a construção de uma identidade pessoal e social em que a noção de papel, função e estatuto permanecem mas são reconfiguradas por um novo modelo de acção"* (Toupin, 1998, p. 45). Imp.

Segundo Toupin (1998), o conceito de competência pode ser concebido de modo: objectivo, estratégico, subjectivo e axiológico. Esta tipologia considerada pelo autor permite uma compreensão da competência no sentido em que esta se *"encontra dotada de um "poder agir" num determinado contexto"*. Esta ideia é também defendida nos trabalhos de Le Boterf (2003).

O modo objectivo é o mais conhecido e mais utilizado. Coloca como princípio o facto da competência poder ser definida independentemente dos

indivíduos, a partir das exigências necessárias para o desempenho de uma actividade, função ou papel social. A competência é julgada a partir de um resultado ou desempenho. Funda-se numa avaliação estandardizado que permite a sua verificação através da atribuição de diplomas.

Este modo interessa-se essencialmente pelo “saber agir”, tornando-se num grande consumidor de saberes socialmente validados, fornecendo o espaço para a construção de uma primeira identidade sócio-profissional. Este modo, no entanto, peca por encerrar o sujeito na sua actividade, função ou estatuto, ocultando outras formas de construção de competências.

O modo estratégico de construção de competências apela ao ambiente externo, diferenciando-se da primeira tipologia na medida em que tem em conta a actividade intencional enquanto composto importante do contexto onde mobilizamos a(s) nossa(s) competência(s). Balizada pelas escolhas colectivas e por intenções estratégicas, a competência assume-se como um processo dinâmico que varia de acordo com a adaptabilidade da pessoa às possíveis solicitações do meio.

Partindo do princípio da competência considerada enquanto processo, o modo estratégico considera o contexto no “poder de agir”, enquanto sucessão de estados em que deve ser considerado o reconhecimento dos saberes adquiridos.

O modo subjectivo encontra-se mais voltado para a expressão da realização do potencial interno do sujeito, ou seja, o “poder agir” no contexto. Processo contínuo que exprime o carácter singular de toda a profissionalização, o seu carácter motivacional onde predomina o sentido por si só, fazendo apelo ao trabalho reflexivo – “a competência afirma-se como a capacidade de julgar as acções através das suas consequências” (Toupin, 1998, p. 46).

Assim que o profissional detecta consequências improdutivas das suas intervenções, erros ou falhas desencadeia um processo de colocar em questão

os seus modelos de acção criando ou recriando algumas das variáveis da sua actividade. Esta competência permite construir uma identidade profissional de grupo que valoriza o desenvolvimento de um sentimento de pertença:

O quarto modo considerado na tipologia de Toupin é o axiológico, orientado para o desenvolvimento do potencial da pessoa. Esse potencial é de essência cognitiva, descentralizada e, neste sentido, passível de ser avaliado e dar lugar a formas de reconhecimento social, na medida em que coloca em questão orientações, preferências, valores do indivíduo que vão enquadrar as discussões quanto às competências a privilegiar na acção.

A competência assim definida como um "saber agir" face aos problemas é avaliada pelos modelos de comportamento/resolução de problemas, implicando o estabelecimento, para um dado problema, de um referencial de possíveis soluções que vão permitir o avaliar do "saber agir".

Se cada um dos quatro modos de construção de competências se reveste de pertinência e legitimidade próprias, são visíveis as suas fragilidades na medida em que se encerram sobre si mesmos muitas vezes opondo-se (axiológico opõe-se por vezes ao modelo estratégico na sua definição como demasiado funcional e utilitarista). O modelo objectivo baseia-se na certeza dos programas e certificações fortemente institucionalizados, não se adaptando a actividades mais individualizadas defendidas pelo modelo subjectivo orientado para a realização do sujeito. Este modelo objectivo dificilmente tomará em linha de conta as capacidades não reconhecidas pela via dos diplomas ou certificações.

Os modos de construção de competência dominados pelo "saber agir" dispõe de uma base profissional e institucional desenvolvida e perpetuada que tende a ocupar o espaço de referência bem como os modos dominados pelo "saber agir", fazendo apelo ao provisório, ao subjectivo, à singularidade, justificando constantemente a defesa da sua existência.

2.5. Os mecanismos de desenvolvimento de competência(s)

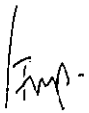
Wittorsky (1998) refere-se ao mecanismo de desenvolvimento das competências na sua diversidade. Segundo o autor, a preocupação do seu estudo tem a ver especificamente com a *"teorização das competências mais pela caracterização do processo do que pelo produto"*, articulando o contributo das ciências cognitivas e das ciências da acção criando um quadro que tem como finalidade a compreensão dos processos de desenvolvimento das competências.

A necessidade e interesse em volta do processo de emergência e desenvolvimento da própria competência encontra-se justificada na procura de uma definição, que embora não existindo com efeito teoricamente estabilizado, permite definir os seus atributos. Segundo o autor, a noção de competência situa-se na intersecção de três campos: campo da socialização/biografia, campo da experiência profissional e campo da formação. A produção e transformação das competências faz-se nestes três campos.

Wittorsky (1998) defende que a competência constrói-se no interior do próprio indivíduo, por referência à combinação de cinco factores, articulados em três níveis: individual ou grupal (micro), ambiente social (intermédio), organização ou sociedade (macro).

Estes três níveis articulam as cinco componentes de produção e transformação das competências:

1) *Componente cognitiva*: constituída pelos saberes, conhecimentos adquiridos em formação, teorias implícitas do sujeito e pela representação e sentimento que o próprio sujeito tem da situação. No que se refere à competência, este último elemento torna-se de extrema importância, pois a maneira como o sujeito pode e quer agir depende da leitura que faz da própria situação.

2) *Componente afectiva*: a capacidade e disponibilidade que o sujeito tem para agir está dependente da imagem que este faz de si; o investimento afectivo na acção e o seu envolvimento e motivação. 


3) *Componente social*: com uma vertente de reconhecimento da prática do sujeito pelo grupo, este não se insere numa lógica de formalidade, mas informalmente e na relação com os outros o sujeito tem um feed-back em termos da avaliação que os outros têm de si, numa espécie de reconhecimento informal das competências no seio do grupo.

4) *Componente cultural*: comporta a forma como, a nível macro, a cultura, a organização e a sociedade em geral compreende e valoriza determinadas competências.

5) *Componente praxiológica*: remete-nos para o aspecto mais visível da competência; surge como resultado de todas as outras e apela directamente para o produto que se torna objecto de uma avaliação social mais abrangente.

Mobilizadas e combinadas a nível micro, estas cinco componentes sofrem a influência do nível intermédio e macro.

Neste sentido e segundo Wittorsky (1998), os processos de desenvolvimento de competências remetem-nos muito mais para uma "lógica da acção" do que propriamente para o resultado. Acolhendo em si a intersubjectividade, a negociação e o reconhecimento, a competência é muito mais do que a avaliação dos resultados, muito mais abrangente que a performance, desempenho ou produto final.

Pensar em competência é considerar um continuo de saberes produzidos na acção, por reflexão sobre essa acção levando a uma mudança que leva a novas disposições para agir. É ter em conta também os saberes teóricos adquiridos pela formação que podem potenciar a eficácia da acção. 

O modelo de desenvolvimento de competências de Wittorsky compreende cinco processos/vias de desenvolvimento distintas, com dinâmicas próprias:

1) Modelo de formação em situação de trabalho/aprendizagem na tarefa: produzem-se novas competências quando o sujeito se confronta com novas situações profissionais, através de processos de tentativa/erro. Através da acção, o sujeito adquire competências que levam a situações de rotina com tendência a tornarem-se específicas.

2) Formação em alternância: numa lógica de "reflexão e acção" este processo prevê a articulação entre a transmissão de saberes teóricos e a produção de competências na acção. Face a novas situações e através de um processo de combinação entre acção e reflexão sobre a acção, o sujeito integra uma estratégia de ensaio e erro através de uma postura reflexiva.

3) Análise prática: numa reflexão retrospectiva sobre a acção, o sujeito formaliza as competências implícitas produzidas na acção e transforma-as em saberes de acção numa lógica de "reflexão sobre a acção".

4) Definição de novas práticas em antecipação: numa lógica de "reflexão para a acção", o sujeito antecipa novas práticas, através de "grupos de resolução de problemas" ou "grupos de progresso" para serem posteriormente reinvestidos na acção.

5) Formação inicial: integração de saberes teóricos adquiridos pela formação que irão alimentar as capacidades e que se transformarão em competências segundo os contextos de utilização numa lógica de "integração/assimilação". O indivíduo adquire saberes através da formação que poderá posteriormente investir em futuras situações profissionais.

Esta tipologia avançada por Wittorsky distingue processos de produção de competências individuais, colectivas ou partilhadas. Considera que as competências individuais se constroem e mobilizam sozinhas, em articulação

com as características físicas do meio e encontram-se na base das competências partilhadas que não são mais do que competências individuais socializadas. Quanto às competências colectivas, são inéditas, não resultando de competências pré-existentes.

A adaptação de competências é um fenómeno que implica apenas a adaptação dos modelos existentes sem pôr em causa esses mesmos modelos que advêm da acção habitual enquanto que a transformação de competências põe em causa os modelos habituais de acção porque se trata de uma situação nova e desconhecida.

A transferência de competências é questionada por Wittorsky (1988) na medida em que *"a competência é sempre uma produção inédita numa situação particular, o que se transfere não é possivelmente de ordem da competência, mas da capacidade, que é descontextualizada"* (op. cit. p. 59).

Aquilo que é definido enquanto transferência de competências é, segundo o autor, o próprio processo de desenvolvimento da competência.

Para Lévy-Leboyer (1996) o desenvolvimento das competências comporta três níveis:

- ❶ Sistema de ensino (antes da vida activa)
- ❷ Formação (decorso da vida activa)
- ❸ Experiência (exercício da actividade profissional)

Numa perspectiva de gestão de recursos humanos, a vertente de desenvolvimento de competências adquire uma maior importância, pois a mobilidade e passagem por várias situações fornece ocasiões de desenvolvimento individual que cria as oportunidades de novas experiências e aprendizagens. O factor de dificuldade, responsabilidade e desafio à aprendizagem numa determinada situação, são factores que permitem o desenvolvimento de comportamentos e o aparecimento de resultados que

estão dependentes não apenas da situação e de factores do sujeito, mas também da utilização que o sujeito faz dessa informação.

Enquanto ser em situação, o sujeito pensa, sente, age e aprende em cada situação e cada um destes conceitos é utilizado de acordo com cada situação, no sentido de tornar a acção o mais “competente possível”. Também a percepção tem um papel fundamental neste domínio, na medida em que influencia o sentido que é dado a cada situação, tornando a competência num conceito múltiplo e dinâmico.

2.6. O modelo de competência segundo Zarifian

O modelo de competência, defendido por Zarifian (2003), surge como resposta a um mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento; com a necessidade de ocupar espaços de indeterminação.

A ideia central defendida por este autor é a da possibilidade que é proporcionada ao sujeito de se *“implicar subjectivamente no seu trabalho”*, ou seja, o trabalho assume-se como o resultado do pensamento e actuação do sujeito.

A relação entre qualificação e competência não é defendida por este autor por uma ruptura completa, defendendo que a qualificação é o que *“sobressai dos recursos adquiridos pelo indivíduo, seja através da formação ou pelo exercício das diferentes actividades profissionais”*(op. cit. p. 35/36), constituindo-se numa primeira fase como um “acto social”, enquadrado e por referência, visto que as qualidades contidas no indivíduo só têm significado em função daquilo que procuramos qualificar. A qualificação é, para o autor, um factor chave no campo profissional com os primórdios no pensamento económico assente na corrente tayloriana no campo do *“enchaixe eficaz das operações de produção”* (Smith, 1723-1790).

A competência é definida enquanto a *“utilização dos recursos na prática, solicitando por parte do indivíduo a necessidade de associar o poder de*

decisão, a inteligibilidade e responsabilidade perante os actos" (Zarifian, 2003, p. 36), manifestando-se relativamente a algo:

O modelo de competência apresenta dois desafios, segundo o autor: por um lado, a reapropriação do trabalho pelo sujeito e por outro, de certa forma complementar, a passagem da autonomia à iniciativa. A autonomia definida enquanto o *"agir por si mesmo, resolver por si mesmo"* e iniciativa assumida como a *"competência em si mesma, em acção, com a implicação do sujeito, não em relação a regras, mas em relação a um horizonte de efeitos, aqueles que a iniciativa singular provoca"* (Zarifian, 2003, p. 80).

A competência profissional, segundo o autor, não é mais do que a capacidade individual do sujeito para a *"articulação, mobilização e colocação em acção dos valores, habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz das actividades"* (op. cit., p. 80), ou seja, a capacidade pessoal de articular os saberes inerentes a situações concretas, entendida enquanto saber operativo, dinâmico e flexível.

Zarifian (2003) defende a existência de três elementos complementares para a definição de competência:

❶ tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações com as quais se confronta; A responsabilidade é um conceito associado à iniciativa, na medida em que o indivíduo é responsabilizado pelos seus actos face aos problemas e eventos que enfrenta no seu dia-a-dia. A tomada de iniciativa é o *"cume do exercício da competência"* enquanto que o assumir da responsabilidade constitui o seu quadro de referência.

❷ inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma, à medida que a diversidade das situações aumenta;

- ③ faculdade de mobilizar redes de actores em volta das mesmas situações, de partilhar , desafios, de assumir áreas de responsabilidade

Também neste modelo é defendido que a “comunicação heterogénea” é factor de enriquecimento do próprio sujeito, na medida em que o conhecimento do outro, os seus pontos de vista constituem uma mais valia em termos da própria actuação do sujeito. Não é só formalmente que o indivíduo adquire competências e conhecimentos, mas todo o universo das aprendizagens informais e não formais se constituem como recursos na sua construção. Os saberes serão o resultado de uma articulação entre a dimensão colectiva e individual, consideradas na sua complementaridade.

Também Aubrun e Orofiamma, ao longo dos seus trabalhos desenvolvidos ao nível das chamadas “competências de 3ª geração” propõem cinco grandes categorias de saberes que suportam o surgimento destas competências e que, pela sua abrangência implicam a mobilização de uma variedade de saberes de natureza diversa, com dificuldades ao nível da sua formalização:

- Competências técnicas

Com características marcadamente redutoras e estereotipadas, situam-se numa linha comportamental e visam a eficácia imediata. Não têm em conta a complexidade das situações reais incidindo preferencialmente na mudança de comportamentos e não propriamente na mudança de atitudes (1990, p. 35/36)

- Métodos e estratégias cognitivas

De dimensão amplamente cognitiva, constituem metodologias que indicam opções e orientações para a acção. Enquanto detentor de métodos e estratégias intelectuais, o sujeito cria os seus procedimentos e a sua própria maneira de analisar e intervir perante as situações (1990. p. 38)

- Saber social

Construído na relação do sujeito com o meio, este saber social permite ao sujeito situar-se enquanto actor social.

- Saber-fazer relacional

Na medida em que implica sempre uma relação com os outros, estes saberes são parcialmente conscientes e operacionalizam-se nas formas de agir. Não sendo formalizáveis ou objectiváveis, fazem parte das características pessoais que se desenvolvem ao longo da vida do sujeito e em todos os contextos da vida (1990, p. 44/45)

- O reconhecimento de si e o reconhecimento da sua aplicação

Difícilmente formalizável, inclui a capacidade de auto-imagem, de auto-confiança, do conhecimento das potencialidades e limitações do sujeito. Esta competência é importante na adaptação do sujeito às contínuas evoluções do meio e constitui-se como uma motivação pessoal que ultrapassa a mera necessidade profissional (1990, p. 46/47)

2.7. A perspectiva de Le Boterf sobre a avaliação de competências

Na abordagem sistémica, o termo competência é considerado enquanto um processo dinâmico, de carácter global e não um estado. A passagem à acção implica por parte do sujeito um processo de integração e construção onde a competência tem um papel primordial e onde só poderá ter sentido por referência ao sujeito e à envolvente na qual este se encontra. De acordo com os recursos do sujeito (as suas capacidades, conhecimentos, atitudes,...) este percebe e representa cada situação de maneira única.

Le Boterf (1994/1997) defende que as competências têm um duplo efeito:

1. Percepção: do sujeito em relação a um contexto e que condiciona a sua acção;

- Disposição: relacionado com os recursos do sujeito

Conceitos como a motivação e intencionalidade encontram-se intimamente relacionados com o significado que o sujeito atribui à situação. Construída e desenvolvida na e pela acção, a competência encontra-se em permanente construção e recomposição na situação de interacção sujeito/meio.

Le Boterf (1994) baseia a abordagem num "conceito de competência em construção" que se suporta em aspectos de natureza vária:

- Realizando-se na acção

A competência manifesta-se na acção que contribui para o seu desenvolvimento enquanto mobilização dos recursos do sujeito;

- Enquanto acto de referência

A competência é considerada enquanto acto por referência ao sujeito que a emite e ao contexto na qual se situa;

- Em situação

Enquanto contextualizada nas condições em que é exercida, a competência é fruto de um processo interno do sujeito e externo do contexto;

- Saber-integrar

Enquanto integradora, a competência identifica-se com um sistema que combina vários elementos, com o intuito da realização de uma actividade. O carácter integrativo da competência implica uma capacidade de aprendizagem e adaptação, possibilitando a transferência para outras situações, combinando-se e reconstruindo-se em novas competências;

- Responsabilidade

Com uma dupla perspectiva, a competência na sua vertente de responsabilidade, permite a acção do sujeito mas simultaneamente

implica-o nessa acção. Segundo Stroobants (1993 in Le Boterf, 1994), a competência é um atributo do sujeito com uma forte componente biográfica.

Para Boterf, a competência realiza-se na acção e baseia-se num processo de mobilização de recursos, integração e transferência. Numa perspectiva sócio-cultural, o sujeito é possuidor de um conjunto de valores e significados, de modelos socialmente partilhados que o orientam na sua acção.

Imp.

Questões como representação e auto-estima sofrem a influência do meio em que o sujeito se integra, quer social, quer culturalmente. Numa abordagem dinâmica, este autor defende os contextos profissionais pelos quais o sujeito passa e a sua influência na diversidade de situações e tarefas profissionais. As actividades realizadas pelo sujeito, nos seus círculos de aprendizagem, influenciam a produção de novos saberes e uma transformação da sua auto imagem.

Enquanto sujeito-actor, a situação profissional constitui a base do modelo de competências para Le Boterf. Mais do que a situação que é apresentada ao sujeito, a representação que este faz, a sua apreciação e auto-avaliação, vão-se reflectir na actividade. Esta representação tem um carácter funcional na medida em que é construída pelo sujeito intencionalmente como forma de alcançar os objectivos estabelecidos.

Baseado numa perspectiva dinâmica e sistémica, o modelo de Le Boterf evidencia a competência não apenas a partir de uma mobilização de saberes, como também no seu processo de selecção, integração e combinação. Neste sentido, o autor distingue alguns tipos de saber que se manifestam de forma combinada e integrada no processo de construção de competência:

♦Saber teórico: surgem numa perspectiva de compreensão de fenómenos sem finalidade prática que orientam a acção; são objecto de formalização pelo que são passíveis de ser transmitidos e adquiridos e a escola/formação são os locais privilegiados de aquisição;

- ♦ Saber do meio: estão relacionados com o contexto em que o indivíduo se encontra integrado;

- ♦ Saber operacional: por excelência são aqueles que orientam para a acção e onde se encontram as regras e os procedimentos que influenciam a acção; adquiridos nos sistemas formais de educação/formação, estes saberes são desenvolvidos e enriquecidos na acção;

- ♦ Saber-fazer operacional: são a aplicação dos saberes anteriores à acção; existe uma necessidade de treino para esta aquisição;

- ♦ Saber-fazer relacional: engloba capacidade e qualidades pessoais; são adquiridos através de processos de socialização profissional e na diversidade dos contextos de vida dos sujeitos ao longo da sua vida;

- ♦ Saberes-fazer cognitivos: fazem apelo a capacidades cognitivas e organizadas na interacção do sujeito com o meio.

Enquanto parte integrante da competência, estes saberes adquiridos/desenvolvidos em contextos de educação/formação formal e em contexto profissional não tomam em consideração outras dimensões da vida do sujeito e que também contribuem para a aquisição/desenvolvimento de saberes através da experiência que o sujeito vivencia, concorrendo para a construção de competências.

Le Boterf (1998) propõe uma "filosofia" de avaliação de competências, recorrendo a uma analogia que torna bastante clara a explicitação da sua perspectiva e que de alguma forma poderá ser considerada aos falarmos do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. A analogia musical utilizada por Le Boterf considera a partitura, a interpretação dessa partitura e a improvisação.

A partitura comporta as regras, os ritmos, o compasso, o tom, a clave, o andamento, enfim todos os princípios inerentes à escrita de uma pauta musical. Por analogia, corresponde na competência àquilo que é prescrito e indispensável para que se actue em conformidade, mesmo que esta seja em termos puramente mecânicos.

A interpretação, respeita as regras, mas não se reduz à sua aplicação puramente mecânica, intervindo factores como: o talento do músico ou da orquestra; a interpretação é já uma apropriação individual das técnicas e regras prescritas de forma objectiva e por isso condiciona o desempenho do sujeito; *"ainda que a partitura seja para todos, a interpretação é própria de cada um"* (Le Boterf, 1998).

A improvisação transcende em muito a partitura, mas organiza-se sempre em torno das técnicas de base e dos critérios prescritos na partitura. A improvisação requer o saber agir e reagir face a um acontecimento imprevisto e inédito. Trata-se de, na situação, encontrar uma resposta alternativa eficaz, competente. É, no entanto, a compreensão da tarefa ou da problemática no seu todo, um maior grau de inteligibilidade dos contextos que possivelmente foi adquirindo ao longo das experiências de vida, que permitem ao indivíduo uma "melhor" capacidade de resposta perante o imprevisto:

"Há uma singularidade na competência real. Cada pessoa tem uma forma própria de a tomar para realizar a actividade com competência (...) cada pessoa constrói um esquema operativo que lhe é próprio, que lhe permite realizar com competência uma família de actividades (...). As regras são respeitadas, mas não são suficientes, em si mesmas, para definir a competência real" (Le Boterf, 1998, p. 23)

Não há uma receita para solucionar um determinado problema, pois o acto de ser competente implica sempre a forma como o sujeito se apropria da situação e mobiliza os seus recursos. Para avaliar e validar competência é importante ter em atenção esta mobilização de recursos por parte do sujeito. Apesar da flexibilidade e improvisação requeridas pela própria noção de

competência, esta deve ser avaliada a partir de alguns parâmetros que devem comportar dimensões de vária ordem face à complexidade inerente ao conceito em questão.

Esta ideia de uma certa constância e invariância de procedimentos deve ser um dos factores a ter em conta na avaliação das competências, para que a sua avaliação e validação não resulte de um mero acaso. A avaliação de competências não poderá ser realizada com base em coincidências, devendo ter em atenção toda a experiência de vida do indivíduo, bem como o desenvolvimento e "crescimento" que este vai realizando ao longo do trajecto da sua vida.

2.8. A influência do contexto na construção e desenvolvimento de competências

Numa perspectiva de desenvolvimento do adulto, os múltiplos contextos de vida das pessoas influem no processo de aquisição e desenvolvimento de competências em que diferentes combinações de processos e modalidades de aprendizagem se articulam – formais, não-formais, informais. A organização não pode ser resumida ao simples desenvolvimento dos conhecimentos de cada um dos trabalhadores, mas deverá também formalizar esses mesmos saberes (Courtois et Berceut, 1992).

As competências não são constructos estáticos, antes constroem-se, desenvolvem-se nos diversos contextos de educação/formação; ao longo do percurso de vida da pessoa, as competências desenvolvem-se na inter-relação entre os diferentes contextos de vida, de uma forma progressiva, contínua ou descontinuada.

O conceito de "construção" de competência distingue-se do conceito de aquisição passiva defendido pelas correntes mais tradicionais. Segundo Vicent Merle (1997) a construção de competências é um processo progressivo e a experiência assume um papel preponderante na consolidação de saberes.

Com uma base construtiva, o processo assenta no indivíduo enquanto actor da sua formação e do seu próprio percurso profissional.

Enquanto "construção social", Aubert et al. (1993) propõem uma definição de competência operacional ou "construção" que tem como objectivo:

- ✦ a pessoa que realiza a actividade como centro da observação e não na actividade, mesmo que esta possa constituir o ponto de partida;
- ✦ numa abordagem desenvolvimentista; estimar uma evolução a partir das informações disponíveis;
- ✦ enquanto integração de componentes diversas, a actividade humana não se pode resumir a um simples somatório de saberes (saber, fazer, estar) identificados à priori;
- ✦ trocas sociais que suportam o reconhecimento e a identificação social das competências.

Enquanto construção social, os autores designam a competência como algo " *que define as capacidades das pessoas, com um carácter preditivo, integrando diferentes modalidades que podem ser identificáveis e utilizáveis em diferentes contextos de gestão*" (Aubert et al, 1993).

Jean-Yves Trépos (1992) evidencia o carácter social construído dos saberes em que o contexto exerce a sua influência em termos pessoais e sociais. Turkal (1998) concebe a dinâmica de construção das competências na articulação entre as aprendizagens adquiridas formalmente e o percurso existencial do sujeito.

Após uma breve inclusão pelos principais campos disciplinares que influenciam e sustentam o conceito de competência, concluímos que este, longe de ser um conceito que envolva consenso, é visto numa perspectiva mais abrangente como um conceito com diferentes significados e em

desenvolvimento, sistémico e que coloca em evidência a articulação entre a dimensão individual e colectiva subjacente à competência.

Seg. Partindo de uma dupla perspectiva este conceito reúne alguns seguidores que consideram a competência enquanto resultado, produto de um processo de aprendizagem, enquanto outros consideram o seu carácter nunca finalizado ou finalizável, encontrando-se em construção permanente.

Esta perspectiva de desenvolvimento que considera a competência enquanto fenómeno em constante construção, transformação, parece merecer uma maior relevo no campo da educação/formação de adultos, embora numa vertente mais restrita e no que respeita ao reconhecimento e validação, as duas vertentes se possam considerar. Por um lado, o processo enquanto identificação de competências efectivamente detidas pelo sujeito enquanto resultado/produto da sua trajectória pessoal; por outro lado, este processo de reconhecimento e validação reforça o carácter de possível desenvolvimento/continuidade, no campo da educação/formação.

Embora a aquisição de conhecimentos a nível teórico e disciplinar seja parte integrante do processo de desenvolvimento de competências, não se lhe pode ser reduzido na medida em que os saberes são de diferentes naturezas, embora não possamos minimizar o facto de, no âmbito educativo, este ser o modelo ainda hoje mais largamente utilizado.

Importante no processo de aprendizagem e educação de adultos, também no desenvolvimento de competências o aspecto reflexivo constitui um factor de importância relevante. A questão da reflexividade assume importância na medida em que se interrelaciona com a acção e o facto de esta ser tida em conta em todo o processo, nomeadamente na criação de situações que permitam uma maior realce de aspectos valorizadores e facilitadores de situações de aprendizagem.

Baseada na lógica da flexibilidade e reconversão permanente, o conceito de competência emerge como uma exigência de polivalência por parte do

indivíduo. Jacob e Troussier (1992, citado em Pires, 2002) consideram a existência de alguma proximidade e diferenças entre os conceitos de qualificação experimental e competência. A proximidade é considerada na medida em que ambas se reportam às qualidades da pessoa e à modificação dos conteúdos das tarefas; a diferença baseia-se na lógica de que aquilo que somos é momentâneo e transitório, passando-se de uma lógica de ter para uma lógica de ser.

As competências não se deduzem automaticamente dos saberes, ou seja, exigem mais do que isso, pondo em causa conteúdos de formação, métodos de transmissão e a certificação pelo diploma.

Isto porque actualmente e cada vez mais as novas competências exigidas a nível profissional vão para além das ordens técnicas e situam-se igualmente ao nível da mobilização de recursos de ordem pessoal e relacional como forma de fazer face à complexidade crescente das situações profissionais.

Esta valorização de competências que apela a factores de ordem do desenvolvimento pessoal é, de acordo com diferentes autores, caracterizada sob abordagens diversas não implicando a sua incompatibilidade.

No âmbito das chamadas “competências genéricas”, Danièle Casanova (1991) salienta que determinadas características pessoais da ordem do saber-ser, atitudes e comportamentos adquiridas e desenvolvidas em diferentes contextos, partindo daquilo que é vivenciado e experienciado pelos sujeitos, são competências necessárias, não bastando apenas factores que advêm da ordem do conhecimento, que é aprendido na escola (p. 70).

A não implicação da ligação com o exercício de uma determinada profissão e o carácter de transferibilidade permitem que se possam aplicar em diferentes situações profissionais, não obstante terem sido adquiridas em situações de vida (p. 125)

Denominadas por alguns autores como Bernard Liétard (1991) como "competências transversais", em 1988 a OCDE e o Ministério do Trabalho dos Estados Unidos, a partir do Simpósio sobre "As inovações na aprendizagem e na formação", propõe a identificação e reconhecimento de competências não técnicas, competências essas que se identificavam como lacunas por parte dos trabalhadores, no entanto, eram consideradas como essenciais, levando à elaboração de uma listagem de "capacidades-chave transversais", divididas em sete categorias:

- eficiência de organização/liderança
- capacidade de negociação, de comunicação, de trabalho em equipa
- auto-estima, espírito ganhador
- pensamento criativo, ser capaz de resolver problemas
- comunicação escrita e oral
- ler, escrever, calcular
- aprender a aprender

Barry Nyhan (1990), num contexto de adaptação permanente a novas situações, desenvolve o conceito de "atitude de auto-formação", como sendo a "competência chave da formação contínua", no sentido de cada trabalhador ser capaz de fazer um exame crítico da situação de trabalho e numa atitude compreensiva, julgar os acontecimentos e orientar o sujeito nas suas actividades.

Aubrun e Orafiamma (1990) no âmbito da introdução do conceito de "competências de 3ª geração", no sentido de para além das capacidades intelectuais do sujeito, existir uma "3ª dimensão do comportamento da pessoa", onde se integram o saber-ser, atitudes sócio-afectivas e características pessoais (p. 7/8).

Segundo as autoras, a aquisição e desenvolvimento destas competências dependem da aprendizagem pela experiência. As quatro categorias consideradas contemplam:

- Comportamentos profissionais e sociais, que estão ligados a tarefas concretas e ao comportamento expresso, num determinado contexto social

- Atitudes, numa trilogia afectiva, emocional e cognitiva, integram o indivíduo dando lugar a concepções próprias e a comportamentos específicos que resultam numa certa forma de encarar o mundo. Não estão ligadas a nenhuma tarefa específica, mas são genéricas/transversais, não se encontrando adaptadas a um contexto profissional e cultural determinado (1990, p. 22)

- Capacidades criativas, associadas à utilização da imaginação, intuição e improvisação, no sentido de se ultrapassar a si próprio e ao carácter imprevisível das situações

- Atitudes existenciais e éticas; enquanto actor social, o indivíduo, a partir do seu vivido, projecta-o em termos culturais e sócias, analisando numa perspectiva crítica o que vivenciou, transformando-o na construção de um projecto pessoal e na capacidade de auto-formação e de pesquisa (1990, p. 33).

Considerando a competência como um processo dinâmico, construído ao longo da vida, fazendo apelo à experiência do sujeito, através de um percurso pessoal, social e profissional o campo da formação de adultos centra a abordagem das competências na pessoa e as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, numa perspectiva de valorização do indivíduo e da sua história única. Valoriza-se a formação do indivíduo em toda a sua amplitude no âmbito de um conjunto de saberes utilizados em situações concretas, considerando os campos formais e informais pelo qual o sujeito passa.

As novas práticas de reconhecimento nasceram no seio de uma crise de qualificações e da necessidade emergente de algo novo — a competência. A prática das competências e da validação dos adquiridos profissionalmente fazem parte desta lógica de competência.

2.9. O Reconhecimento e Validação de competências adquiridas ao longo da vida

São vários os teóricos da aprendizagem que distinguem, no processo de aquisição de competências, os adquiridos formais, apreendidos no seio dos sistemas estruturados de ensino e formação, dos adquiridos não formais, ao longo de toda a existência.

Os anos 80 fizeram emergir os conceitos de “reconhecimento” e “validação de adquiridos”, termos novos que se vêm juntar aos que surgiram numa época em que o controlo dos conhecimentos é quase sempre sinónimo de “passagem de diplomas ou títulos”. Luís Rothes (2002) defende que, apesar da importância atribuída, muitas vezes estes diplomas podem constituir uma limitação ao conjunto de conhecimentos e competências adquiridas, uma vez que, por si só, estes conhecimentos e competências adquiridos são importantes, não estando esta dependente da forma como foram adquiridos.

De acordo com Jacobi (1994), partindo do pressuposto que a experiência pode ser portadora de competências, é em torno destas competências adquiridas por via da experiência que as noções de reconhecimento e validação devem ser contextualizadas. O mesmo autor defende que o reconhecimento de competências adquiridas consiste num processo de identificação e avaliação das competências pessoais acumuladas através das aprendizagens da vida profissional e extra-profissional.

Segundo Pineau (1997), o reconhecimento dos adquiridos não formais suporta-se em duas ideias simples:

- ❶ Os saberes são adquiridos fora da escola, na vida, em acção, pela experiência;
- ❷ Esses “adquiridos” necessitam ser reconhecidos em contexto de formação ou trabalho. As necessidades em termos de conhecimentos na sociedade de hoje é de tal forma que, qualquer que seja a sua origem, não podem ser negligenciados.

O principal desafio colocado a esta nova resposta é o pôr em prática estas duas ideias, o que nem sempre é fácil. Vários são os obstáculos identificados, mas o mais crucial prende-se com o desconhecimento pessoal e social implícito em todo o processo de formalização desta nova resposta, das próprias *"fronteiras organizacionais, de factores sócio-históricas de mudança e resistência colectiva"* (Pineau, 1997, p. 34).

Toda a discussão em volta da questão do reconhecimento e certificação de competências parte, segundo, Luís Rothes (2002) de dois princípios fundamentais. Por um lado, o facto de todos os adultos serem portadores de competências e que o processo de reconhecer e avaliar essas competências pressupõe que exista uma atitude educativa mais voltada para uma identificação e valorização dos recursos e potencialidades do sujeito, mais do que uma focalização nas suas carências e necessidades.

As razões que levaram ao aparecimento deste processo não tem como finalidade a substituição de outras respostas já existentes ao nível da educação de adultos, mas sim assume-se com o objectivo de se articular com estes de modo a valorizar as aprendizagens realizadas pelos indivíduos, ao longo da vida, com o intuito de valorizar e potenciar o envolvimento do adulto em práticas educativas.

A necessidade da criação de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas por via não formal, tem como objectivo *"abrir os sistemas de ensino e formação já existentes a percursos de aprendizagem alternativos, procurando evitar a repetição inútil de sequências de aprendizagens"* (Bjornavold, 2003, p. 36).

17 to 2003

Existe uma vontade de alargamento deste tema, no sentido de existir um conhecimento mais real das capacidades/potencialidades do indivíduo, na legitimação social dos adquiridos profissionais e de formação.

A perspectiva do reconhecimento, validação e certificação de competências acentua *"a natureza relacional e negociada, empenhada e*

responsabilizadora da aprendizagem enquanto processo de reformulação e renovação de saberes e competências e não apenas de reprodução" (Bjornavold, 2003, p. 36). A aprendizagem não se reduz à recepção passiva de fragmentos de saber, em que o indivíduo "interioriza" o saber.

Cada indivíduo transporta a sua história de vida e o facto de neste processo de reconhecimento o indivíduo narrar directamente a sua história, analisando-a e avaliando-a de uma forma mais estreita, permite que o valor do próprio itinerário pessoal e profissional se torne como o factor central.

O processo de reconhecimento e validação de adquiridos apoia-se, segundo Veilhan (2004) em três princípios: não devemos reaprender aquilo que já sabemos; evitar situações de colocação do candidato em situação crítica, visto este tratar-se de um processo de reconstrução identitária, onde os laços são extremamente fortes; garantia de que o diploma obtido por este processo é incontestável, quer pessoal, quer profissional, quer socialmente.

Em Portugal, já existe um consenso entre os actores intervenientes relativamente à importância da criação de um sistema de reconhecimento e validação das competências adquiridas por via não-formal e informal, no que respeita ao desenvolvimento de "*atitudes e práticas (...) condições de partida para a tomada de decisões de carácter pessoal e institucional com inevitáveis repercussões positivas quanto a dimensões tão importantes como o investimento educativo, o reforço da empregabilidade e a inserção sócio-profissional*" (Fonseca, António, 1998, p. 10).

Conclusão

Ficou patente nesta pequena incursão pelo campo da competência a dificuldade existente na sua definição em parte devido às diversas correntes que concorrem para a sua definição, assim como a polissemia que se lhe encontra associada.

A diversidade conceptual permite encarar a competência enquanto:

- resultado passível de ser medido, objectivada e avaliada, produto de uma acção ou processo de aprendizagem
- processo único e com carácter subjectivo, que se encontra em permanente construção ao longo da vida do indivíduo
- resultado da articulação entre os dois factores anteriormente considerados

Enquanto abordagem sistémica, a competência é o resultado de um processo dinâmico de mobilização de uma diversidade de saberes, adquirido em diferentes contextos e fruto de uma aprendizagem que o sujeito realiza a partir das experiências que vivencia. Como processo inacabado e em constante (re)construção, ocorre ao longo do tempo, integrando o colectivo e o individual, valorizando o sujeito na sua dimensão de história singular.

De uma perspectiva educativa, torna-se de extrema importância compreender os processos de desenvolvimento de competências que se encontram associados ao processo de aprendizagem e formação de adultos.

Numa visão um pouco antagónica relativamente ao modelo escolar tradicional, as competências apelam à integração de uma diversidade de saberes, em que os saberes têm um peso significativo na sua definição, mas não lhe podem ser reduzidos.

Numa perspectiva em que se pretende, no campo educativo, promover uma consideração das competências em termos de transferência para outros contextos, torna-se importante considerar não só a forma como se organizam as aprendizagens mas também quais os modelos mais valorizados, tendo em consideração o papel central do sujeito e a interacção com o meio que o rodeia numa perspectiva reflexiva de intervenção.

A emergência dos conceitos de "reconhecimento" e "validação de adquiridos" atribuem à competência uma faceta simultaneamente individual e institucional, na medida em que existe um processo de identificação e avaliação das competências pessoais acumuladas através das aprendizagens

de vida, em que o sujeito detém os elementos que servirão de base à validação, enquanto reconhecimento por parte dos outros.

Capítulo 3 – Origem e conceitos ligados à Aprendizagem Experiencial dos Adultos

Introdução

Com a introdução do conceito de aprendizagem experiencial, o processo de aprendizagem dos adultos deixa de estar confinado às instituições e passa a ser considerado como um processo que se desenvolve ao longo da vida do sujeito, sob influência de uma diversidade contextual, mas também por factores de ordem pessoal, social e profissional.

Recentemente valorizada no processo de formação dos adultos, tendo sido até à pouco tempo considerada como um processo à margem dos sistemas de educação/formação, a dimensão experiencial parte do pressuposto que os adultos adquirem aprendizagens fora dos sistemas de formação instituídos, de carácter formal.

Os próprios formadores de adultos sublinham a crescente importância da tomada em consideração da experiência no processo de formação; o significado do termo “experiência”, tanto no plano conceptual como operativo, no âmbito dos métodos e dispositivos educativos, é considerado como “*mais impreciso, na medida em que é menos evidente (...) e dificilmente explicitado*” (Villers, 1989, p. 13).

Relacionado com o conceito de aprendizagem experiencial é importante tentar perceber conceitos que de certa forma lhe estão associados e com os quais se articula, como sejam os de: experiência, formação experiencial e educação informal.

3.1. O Conceito de Experiência

Na tentativa de procurar uma definição de “experiência”, encontramos uma diversidade de significados, concluindo-se que “*a noção de experiência não é em si um conceito*” (Villers, 1989, p. 13).

O papel que a experiência desempenha no campo da aprendizagem e da formação, embora se constituam como conceitos interligados, esta não é entendida de forma linear, no entanto, a sua importância no contexto formativo tem vindo a adquirir uma maior importância, principalmente após os anos 20 com o seu reconhecimento enquanto campo de aprendizagem e construção de conhecimento.

A palavra experiência vem do latim "experientia", termo derivado do verbo "experiri" que significa " fazer um ensaio"; no entanto, a origem epistemológica do termo é grega – "prova".

Considerada nas suas diversas dimensões e estreitamente relacionada com a aprendizagem experiencial, as Ciências da Educação consideram-na como fulcral na aprendizagem dos adultos.

Já com Platão, a experiência é considerada como a via de acesso à realidade do mundo sensível, sendo necessário observar os artesãos porque *"estes capitalizam qualquer coisa que lhes atribui uma certa competência permitindo a produção de objectos de que têm necessidade"* (Schwartz, 1989) tornando-se, segundo Aristóteles, numa condição necessária ao conhecimento, no entanto não suficiente.

Na idade média a experiência é considerada como o ponto de partida do conhecimento no que se refere ao mundo exterior. Nos tempos modernos e segundo Francis Bacon, a experiência sensível é considerada como a base do conhecimento, tornando-se simultaneamente como o fundamento último desse mesmo conhecimento. Este autor é um dos primeiros a fazer a diferenciação entre a experiência ordenada e a experiência vulgar e accidental.

A posição empirista, com Kant, vem considerar o espírito humano como o principal agente de produção do saber, concebido na sensibilidade, enquanto articulação necessária do sujeito com o real. Os fenómenos do meio não são estáticos, mas o produto de uma construção do sujeito que conhece.

Mais recentemente, Courtois (1991) considera a experiência como algo que nos reenvia para situações de vida com que a pessoa se confronta directamente, sem mediação. Esta é, num primeiro momento, o surgimento de algo que não se entende e que “faz cair” uma formulação anterior, com necessidade de um trabalho de reunificação para que a forma possa ser reconstruída (p. 8). Esta autora atribui à experiência um duplo significado: orientação para o futuro em que se aposta no resultado esperado e a consideração do passado enquanto algo que se viveu e que faz parte do conhecimento do sujeito.

Vários são os autores que defendem a importância do contexto na definição da experiência enquanto processo de aprendizagem. Segundo Roelens (1989), é a partir do contexto que se desenvolvem situações, interações e surgem as representações que o sujeito tem da realidade. É na transformação e reestruturação do pensamento e da acção que se concebe a experiência e onde se produzem novas interações e novas representações.

Segundo a autora e numa dupla perspectiva, a experiência é concebida:

- como algo de novo, com o qual a pessoa se confronta e que obriga a uma ruptura com aquilo que até então era habitual, obrigando o sujeito a criar uma nova representação que mais se adeque à nova situação;
- como algo construído, estabilizado e estruturado, estabelecendo-se as interações do sujeito por referência a essas representações previamente adquiridas.

Nesta dupla perspectiva, a posição do sujeito vai variando: enquanto que num primeiro momento, são os elementos constituintes da situação que assumem um carácter preponderante, num segundo momento, é a procura de uma estrutura adequada, para fazer face a uma nova situação, que é mais valorizada.

Roelens (1989) diferencia as situações enquanto fazendo parte do "curso normal das coisas" e as situações experienciais em que se pressupõe uma destabilização da percepção por falta de representações adequadas e fiáveis que permitam uma leitura correcta da realidade. Ao nível da própria identidade, a experiência vem contrariar o próprio controlo que o sujeito tem sobre a realidade ao colocá-lo perante situações desconhecidas ou pouco conhecidas da realidade.

No entanto, para que ocorra a experiência, não basta o sujeito estar perante uma situação que exija novas representações, é também necessário que se confronte com a inadequação das suas representações presentes, no sentido de as testar, de as por à prova; é na *"ruptura dos posicionamentos e das representações anteriores que ocorre a experiência"* (Roelens, 1991, p. 219).

A partir do momento em que o sujeito consegue desenvolver um comportamento estruturado e adequado, pressupõe-se que foram adquiridas competências potenciadoras da interacção com o meio, tendo em conta as representações consideradas como adequadas, numa perspectiva da experiência enquanto constitutiva da realidade.

O trabalho de transformação permite introduzir nas lacunas deixadas pela inadequação das representações anteriores novos aspectos relacionados com o sujeito e com o mundo, no sentido de uma maior adaptação à nova situação.

A posição defendida por Roelens tem algum paralelismo com a Teoria da transformação de Mezirow, que foi descrita no Capítulo 1, onde é defendido que o sujeito, ao ser confrontado com uma situação para a qual não possui representações ou estas se mostram desadequadas, desencadeia um processo de transformação de perspectivas levando a uma reestruturação do quadro de referência do sujeito. Também a Teoria Progressista de Dewey e mais precisamente a defesa do pensamento reflexivo se assemelha à concepção defendida por Roelens na medida em que o processo de procura

desencadeado pela dúvida leva ao alcance de novas significações e entendimentos da realidade.

Esta concepção assenta no pressuposto de que aquilo que é vivido pelo sujeito constitui, pela transformação, a base da experiência e que esta se torna, igualmente por um processo de transformação a “matéria-prima” para a construção dos saberes. O objecto e o sujeito, segundo Roelens (1991), encontram-se num “espaço intermediário” em que a experiência se torna constitutiva do sujeito.

Vermersch (1991) defende a experiência enquanto fruto das interacções que o sujeito estabelece com a sua existência, enquanto sujeito no mundo. As diferentes relações que o sujeito tem com as suas vivências permitem diferentes concepções de experiência permitindo uma diferenciação do grau de consciência do sujeito perante as situações.

Para este autor, a experiência desenvolve-se num contínuo onde é possível identificar três momentos:

① O que precede a experiência

Momento que prepara e antecipa a experiência e que a poderá facilitar no que respeita à experimentação.

② A realização da tarefa

O sujeito “encontra-se presente” na experiência e opta por uma atitude em relação aos acontecimentos ocorridos na interacção sujeito/meio.

③ O retorno reflexivo

Para que ocorra aprendizagem, o sujeito reorganiza os seus conhecimentos a partir da vivência, exploração e compreensão da experiência.

Este autor defende a existência de conhecimento não consciente por parte do sujeito, que influenciam igualmente as situações e que à medida que se vão tornando conscientes, influenciam a elaboração do conhecimento, num movimento centrípeto no sentido da determinância dos elementos presentes.

Estes conhecimentos não conscientes são definidos pelo autor como isolados, próximos da acção, na medida em que se relacionam com o efeito produzido directa ou indirectamente, mais directamente perceptíveis porque aquando da tomada de consciência, aquilo que é valorizado inicialmente é aquilo que é directamente observável.

"O que não é conscientizado está directamente ligado à própria experiência do sujeito e será de ordem do descritivo, do sequencial, do vivido. Isto significa que os dados que ainda não estão inseridos num quadro racional, dedutivo, causal, explicativo, estão simplesmente inscritos no desenvolvimento da actividade e será inexacto qualificá-los de irracionais, ou de os identificar como relevantes de um nível de funcionamento primitivo" (Vermersch, 1991).

Vermersch coloca a hipótese de que os dados não conscientes só poderão ser acessíveis após o questionamento do sujeito, quando exista uma coerência com a expressão do próprio sujeito.

Guy Bonvalot (1989) considera a experiência como fazendo parte da vida do indivíduo, na medida em que este passa a maior parte do seu tempo a vivenciar experiências, mais do que a "seguir ensinamentos". A relação com a experiência advém da necessidade que o indivíduo tem em interrogar-se, face ao mundo actual que obriga a uma mobilidade.

Para o autor, a experiência materializa-se no reencontro de um sujeito com um determinado facto do mundo objectivo, social ou subjectivo, comportando sempre uma parte de imprevisibilidade, geradora de incerteza, que pode ser limitada, circunscrita, mas nunca nula.

A apreensão de um facto por parte do sujeito é a base da experiência, na medida em que este é colocado em questão pelo reencontro, sendo solicitado que faça algo de diferente provocando uma alteração em si. A experiência é alcançada na reacção do sujeito como resposta à solicitação que advém do aparecimento de um novo facto.

A colocação do sujeito em desequilíbrio, faz com que este se questione e seja "obrigado" a tomar uma posição. Para Bonvalot (1989) é o restabelecimento do equilíbrio após o momento de turbulência que permite alcançar a experiência.

A transacção entre o sujeito e a sua envolvente, por um lado, e a transacção do sujeito consigo mesmo, por outro, constituem para o autor os dois elementos que compõe a experiência. Esta representação permite ter em conta o carácter dinâmico da experiência. Com um carácter evolutivo, a experiência constrói-se *"a partir do momento em que o sujeito reencontra algo que é diferente de si e o toma em consideração (....) no seio das transacções operadas"* (Bonvalot, 1989, p. 319).

A experiência implica a abertura à diferença, mas também a fidelidade a si mesmo, na medida em que estas experiências não são isoladas e são vivenciadas pelo mesmo indivíduo *"procurando fazer das suas experiências uma totalidade coerente"* (Bonvalot, 1989, p. 319).

A relação entre passado e presente é recíproca, ocorrendo uma espécie de ajustamento que permite ao sujeito construir uma totalidade coerente que pode ser posta em causa pelas novas experiências; *"a experiência global do sujeito é simultaneamente feita de reencontros através dos quais o sujeito estabelece a sua rede de relações com o mundo e pela qual se constrói a si mesmo"* (Bonvalot, 1989, p. 320).

Jean-Guy Nadeau (cit. in Bonvalot, 1989, p. 324) analisa o conceito de experiência e relaciona-o com a vivência dos acontecimentos por parte do sujeito e o consequente efeito deste vivido na compreensão do mundo, de si

próprio e dos outros. Mais do que uma impressão sensível e meramente afectiva, a experiência é " *a interpretação por parte do sujeito daquilo que ele conhece, bem como dos efeitos dessa mesma interpretação (...) numa vertente social e contextual da experiência*" (op. cit., p. 324) e não apenas considerada na sua dinâmica social e pessoal.

Da referência aos diferentes autores é-nos possível avançar um conceito de experiência baseado em alguns pontos comuns, como sejam: o facto de existir uma situação ou acontecimento que é vivenciada pelo sujeito de forma única considerando os seus quadros de referência e a sua estrutura prévia de representações, que se constituem como conteúdos dinâmicos e que se vão (re)construindo ao longo da vida.

Em presença de uma grande diversidade de contextos, o sujeito tem necessidade de (re)construir , através de um processo de transformação, aquilo que vai adquirindo; neste sentido a experiência, ao confrontar o sujeito com os seus quadros de referência poderá ser formadora no sentido da modificação dos mesmos. Esta transformação influencia diversas dimensões desde os aspectos identitários, aos esquemas de pensamento e acção e a própria compreensão que o sujeito tem de si e do mundo.

Numa perspectiva temporal, a experiência pode ser entendida em três momentos: o antes, o durante e o depois, em que este último momento, por consequência de uma mudança de representações para o alcance do equilíbrio comprometido, se torna essencial para a aprendizagem. Os autores referenciados valorizam a relação sujeito/meio enquanto entidades interligadas e em que o processo de apreensão e interpretação da experiência é influenciado pelo quadro social e cultural que lhe confere um determinado sentido.

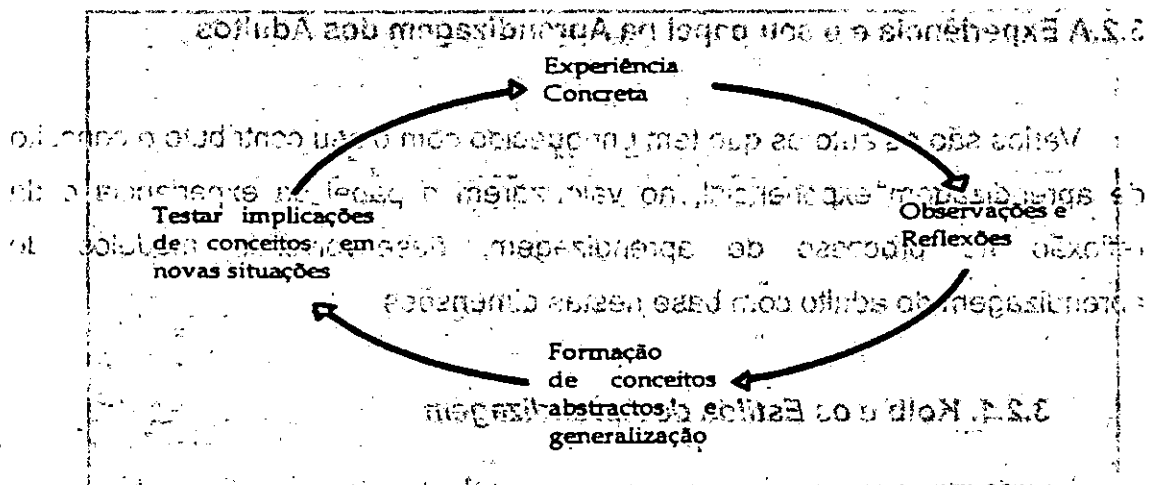
3.2.A Experiência e o seu papel na Aprendizagem dos Adultos

Vários são os autores que têm enriquecido com o seu contributo o conceito de aprendizagem experiencial, ao valorizarem o papel da experiência e da reflexão no processo de aprendizagem, desenvolvendo modelos de aprendizagem do adulto com base nestas dimensões.

3.2.1. Kolb e os Estilos de Aprendizagem

David Kolb (1984) tenta reconciliar os pólos da teoria e da prática num modelo estrutural de aprendizagem. Numa primeira versão do seu modelo, Kolb (1984) defende que "a aprendizagem experiencial é um processo através do qual os conhecimentos são criados, a partir de uma transformação da experiência" (p. 26). O autor enfatiza a aprendizagem enquanto processo, em que o conhecimento é um processo dinâmico, que se vai recriando e não uma entidade que se adquire e se transmite.

A experiência constitui a base do processo de aprendizagem, considerado como contínuo, onde aprendizagem e experiência estabelecem uma relação de interdependência, no que respeita ao entendimento, constituindo-se a aprendizagem como um processo global de adaptação ao mundo. O autor propõe um modelo conceptual, em que o processo de aprendizagem é constituído como um ciclo composto por quatro etapas: a experiência concreta, a observação reflexiva que serve de base à formação de conceitos abstractos a serem utilizados em novas situações, conduzindo à criação de hipóteses sobre as situações reais que se materializam na experimentação activa.



David Kolb (1984) criou o modelo de aprendizagem experiencial, baseado na estrutura de Kolb (1984). Segundo Kolb (1984), a aprendizagem experiencial compreende duas dimensões estruturais fundamentais: a *preensão* e a *transformação*, que repousam sobre dois modos de aprendizagem opostos: o conhecimento que se adquire através da experiência e o conhecimento que se adquire através da reflexão.

A *preensão* representa o "sequestro" da experiência, a "compreensão imediata", compreendendo dois pólos opostos. Por um lado a *compreensão*, na medida em que o sujeito que aprende se apropria das suas representações mentais e dá sua interpretação teórica, através da conceptualização abstracta. Por outro lado, a *apreensão*, na medida em que o sujeito que aprende baseia a sua apreensão nas características tangíveis e repletas de experiências imediatas, fazendo recurso à experiência concreta; "a *apreensão concreta* constitui um modo de funcionamento tão válido como a *compreensão abstracta* (...) *está não é superior à apreensão; devendo os dois funcionar a par*" (Kolb, 1984, p. 29). A segunda dimensão de aprendizagem considerada por Kolb, a *transformação*, representa duas maneiras opostas de considerar a experiência: a *intenção*, que consiste numa reflexão interior, relacionada com a observação reflectida; a *extensão* apela à manipulação activa do mundo exterior, manifestando-se pela experimentação activa. Estes dois modos de transformação, segundo o autor, aplicam-se tanto aos conhecimentos

adquiridos por apreensão concreta como aqueles que resultam de uma compreensão abstracta.

O autor defende a indissociabilidade dos fenómenos de transformação e apreensão, *"não pode haver transformação da experiência sem uma incompleta transformação anterior em termos de aprendizagem"* (Kolb, 1984, p. 29)

Ao considerar dois modos de apreensão e de transformação no seu modelo, Kolb propõe um ciclo composto por quatro fases distintas, ou seja, quatro formas elementares de acesso ao conhecimento que se situam no cruzamento dos elementos, resultando em quatro dimensões que definem quatro estilos de aprendizagem diferentes:

❶ Experiência concreta: característica de uma pessoa que se implica de uma forma pessoal na experiência e nas relações humanas, valorizando mais os sentimentos que o pensamento; mais preocupada com o carácter único e a complexidade da realidade do que com as teorias e generalizações;

❷ Observação Reflexiva: característica de uma pessoa que acentua a compreensão das ideias e dos problemas mais do que a sua aplicação prática; valoriza a reflexão mais do que a acção;

❸ Conceptualização abstracta: característica de uma pessoa preocupada com a elaboração de teorias gerais mais do que com a compreensão intuitiva dos elementos particulares de uma situação; a ênfase é colocada no pensamento, na lógica, nas ideias e nos conceitos mais do que nos sentimentos e intuições;

❹ Experimentação activa: típica de uma pessoa que procura influenciar os outros e alterar situações; as aplicações práticas são julgadas mais importantes que a compreensão teórica; a ênfase é colocada sobre a acção e o seu desenvolvimento.

Este "ciclo de Kolb" como é identificado, contribui para uma melhor compreensão e até mesmo valorização do papel da experiência na aprendizagem dos adultos. A sua aplicação prática aproxima-nos de uma teoria da aprendizagem capaz de ter em conta a aquisição dos adquiridos experienciais e os adquiridos teóricos. Os adquiridos teóricos são na maior parte dos casos resultado de uma assimilação de conhecimentos transmitidos em sala, em ambiente formal, sobre os quais existe uma reflexão.

A avaliação e reconhecimento dos adquiridos extra-escolares dos adultos obrigam a uma comparação e um confronto entre os adquiridos escolares e extra-escolares, como sendo constituídos por realidades diferentes e não complementares. As reflexões teóricas sobre a aprendizagem pela experiência, levam-nos a assumir que estas constituem facetas diferentes de uma mesma realidade que recorrem a diferentes estratégias e estilos de aprendizagem. Estas reflexões têm um papel importante na determinação dos limites das aprendizagens escolares e experienciais, mas mais importante, fazem surgir a complementaridade entre ambas.

Finger (1989) considera que o modelo de Kolb, apresenta uma visão demasiado redutor da experiência ao considerar o primado da adaptação do sujeito ao meio, através de mecanismos que fazem apelo à reflexão e à razão. No entanto, factores como sentimentos, experiências de vida, emoções são também parte integrante do sujeito e que influenciam igualmente o processo de aprendizagem.

Embora alvo de algumas críticas, como seja a não consideração da dimensão cultural neste modelo (Tennant, 1997), ou a não referência a aspectos sociais da aprendizagem (McGill e Weil, 1996), ou ainda a demasiada simplicidade dos conceitos defendidos e da maneira como se relacionam (Jarvis, 1995), este modelo tem um valor inegável na consideração da experiência no processo de aprendizagem dos adultos, evidenciando a sua dinâmica enquanto fonte e finalização dessa mesma aprendizagem.

3.2.2. A experiência no processo de formação de adultos

Na articulação da experiência com a aprendizagem experiencial, Guy de Villers (1991) define a aprendizagem experiencial enquanto *"aquilo que consiste num procedimento complexo de problematização da experiência primária, por um processo de modificação da representação das relações do sujeito com os outros e com o mundo e por uma suspensão das evidências que lhe asseguram a compreensão"* (op. cit., p. 15).

No termo de todo este processo, o sujeito terá elaborado um novo saber com base num momento crítico que desencadeou no sujeito a expressão de novas racionalidades que o levaram a mobilizar e as desenvolver uma nova inteligibilidade face à situação de ruptura ocasionada pela experiência primária. Segundo Villers, o efeito mais significativo da formação experiencial consiste na problematização da experiência que "obriga" a um questionamento do sujeito no seu próprio processo de criação.

Dominicé (1989) defende que a aprendizagem experiencial vem simplificar o modo de concepção da própria formação, na medida em que as situações da vida pessoal e profissional permitem ao adulto adquirir conhecimentos e saberes. Segundo o autor, a experiência poderá funcionar como uma mais valia ao nível da formação, "aligeirando" o processo formativo, no entanto, não o pode substituir, *"não equivale à formação se não na medida em que se revela significativa e pode ser explicitada"* (Dominicé, 1989, p. 54).

A dimensão formadora da experiência, segundo Dominicé (1989), depende dos recursos culturais que permitem ao sujeito atribuir-lhe um sentido. No entanto, uma abertura cega à experimentação pode causar alguns perigos assim como limitações decorrentes de uma influência exagerada dos saberes empíricos na aprendizagem.

"A aprendizagem não é uma arte em bruto, para ser formadora deverá ser construída e reflectida" (Dominicé, 1989, p. 55), ou seja, a experiência

considerada como importante para o sujeito será aquela que é desenvolvida a partir das abordagens biográficas e sobre a qual o sujeito pensou.

A relação aprendizagem/experiência é definida por Dominicé como de forte interdependência ao afirmar que “ *a experiência não constitui em si uma aprendizagem, mas a aprendizagem não pode passar sem a experiência*” (Dominicé, 1989, p. 55). A novidade e diversidade de domínios de formação tende a reforçar a importância ocupada pela experiência no saber profissional, permitindo suscitar uma interrogação epistemológica sobre a especificidade do “saber da educação”. Ao defender que a formação se adquire em grande parte pela experiência, Dominicé defende o reforço da relação entre os conhecimentos apreendidos formalmente e o saber construído na confrontação com as situações profissionais.

A corrente humanista defende que o confronto do sujeito com novas experiências permite um melhor auto-conhecimento, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal. A experiência serve de base à aprendizagem e constitui-se como um princípio unificador de desenvolvimento que dá sentido ao conjunto de experiências do adulto, “ *a experiência é considerada como material indispensável à dinâmica da aprendizagem; o conhecimento formal não é supérfluo, mas submetido à pertinência que se reveste na interpretação da experiência* ” (Dominicé, 1989, p.54).

À semelhança de Mezirow, Dominicé tenta não opor aprendizagem e experiência, procurando compreender o sentido das experiências do adulto procurando aprofundar na experiência uma ocasião de aprendizagem.

Christine Josso atribuiu igualmente importância à experiência no processo de aprendizagem dos adultos. Para esta autora, as experiências vividas pelo sujeito são “transacções” que se revestem de um carácter de particularidade e que alcançam o verdadeiro estatuto de experiência no momento em que o sujeito “trabalha” sobre essas vivências, numa perspectiva de compreensão e análise relativamente aquilo que ocorre em termos de observação, percepção e sentimentos; “*o conceito de experiência formadora*

implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência " (Josso, 1991, p. 191).

Josso (1989) entende a aprendizagem como um processo integrativo que se suporta numa variedade de registos que são parte integrante do sujeito e que ao serem compreendidos, permitem igualmente uma compreensão da formação; torna-se necessário *"questionar os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, económica, política, cultural,..."* (Josso, 1989).

"A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sócio-cultural; quer dizer que comporta sempre dimensões sensíveis, afectivas e conscienciais. A experiência serve de referencial para avaliar uma situação, uma actividade, um acontecimento novo" (Josso, 1991, p. 192).

Para compreender a construção da experiência, a autora considera três modalidades de elaboração:

- ❶ Aprendizagem e conhecimentos existenciais, através do que me é indirectamente possibilitado evidenciar;
- ❷ Aprendizagem e conhecimentos instrumentais e pragmáticos, na interacção com os outros e com as coisas;
- ❸ Aprendizagem e conhecimentos compreensivos e explicativos, que implicam o pensamento sobre essa experiência.

Josso (1991) refere que, aceitar por convenção, que os saberes resultam da experiência e que os saberes socialmente valorizados são elaborados segundo modalidades sócio-culturais precisas, implica considerar que *"a dialéctica entre saber e conhecimento (...) está sempre presente na elaboração de uma vivência em experiência formadora"* (op. cit., p. 192).

Os contextos sócio-culturais nos quais os acontecimentos têm lugar apresentam uma variedade diversa, tornando-se por vezes difícil estabelecer inter-relações entre contexto/aprendizagem, pois as lógicas individuais influenciam o processo face à sua grande diversidade.

A autora faz uma diferenciação entre o contexto onde é elaborada a experiência e o contexto em que perspectivamos a experiência. O primeiro implica um espaço de interacção do sujeito consigo, com os outros e com as coisas, enquanto que os segundos nos remetem para referenciais sócio-culturais formalizados.

Para compreender a construção das experiências, Josso refere três modalidades: *"ter experiência, fazer experiência e pensar experiência"*. Tal facto introduz diferentes níveis lógicos no processo experiencial, na medida em que permitem aprendizagens de diferentes naturezas: ocasional, reflexiva e construtora de sentido existencial.

No processo de construção da experiência, partindo da vivência de acontecimentos, Josso aponta os seguintes momentos:

- ◊ a interrupção de uma lógica e a confrontação com o desconhecido, o imprevisto;
- ◊ tomada de consciência da novidade e um trabalho interior sobre essa novidade no sentido de ter consciência do que ainda não é formalizado;
- ◊ confronto com o outro, "nomeando" o ocorrido e atribuição de um determinado "simbolismo" que advém da interacção através da linguagem;
- ◊ novo questionamento e utilização da experiência noutros contextos.

Embora com algum grau de diferenciação, principalmente no que respeita à existência de uma formalização, as experiências construídas

partilham de um trabalho de explicitação para o sujeito do sucedido, no intuito da procura de uma simbolização assim como o uso da experiência que se constitui como a última etapa.

A dialéctica entre o individual e o colectivo que parte da auto-interpretação e evolui no sentido de uma procura de co-interpretação da experiência é, segundo Josso um "processo de pensamento da experiência".

"É neste movimento dialéctico que nós nos formamos como humanos, ou seja, sobre o pólo da auto-interpretação como capaz da originalidade, da criatividade, da responsabilidade, da autonomização, mas ao mesmo tempo, sobre o pólo da co-interpretação como partilha de um destino comum na sua pertença a uma comunidade. É nesta polaridade que nós vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e colectivas" (Josso, 1991, p. 193).

"Experiência existencial" e "aprendizagem pela experiência" são conceitos distintos para a autora. O primeiro envolve a pessoa na sua totalidade, na sua identidade; o segundo refere-se a alterações mais superficiais como a aquisição de competências e saberes-fazer instrumentais. Josso considera a experiência enquanto formadora na medida em que é permitido explicitar as experiências " *em termos de capacidade de saber-fazer, saber-pensar e saber situar-se*". A concepção de novas modalidades de formação e de aprendizagem são necessárias no sentido da explicitação e reconhecimento formal destas aprendizagens.

3.2.3. Aprendizagem Experiencial e Formação Experiencial

De uma forma indistinta, ao longo deste trabalho os termos de aprendizagem experiencial e formação experiencial têm sido utilizados; vários são os autores que deram o seu contributo no sentido de compreender a ligação entre estes dois conceitos.

Françoise Landry (1989) considera que, em França, o conceito de formação experiencial, introduzido nos anos 80, ainda não se encontra claramente definido. Com origem anglo-saxónica, "experiential learning", a formação experiencial recorre a duas condições necessárias para a sua emergência, "*o contacto directo entre quem aprende e, o fenómeno em estudo e a possibilidade de agir, exercer uma acção com impacto na situação*" (Keeton e Tate, 1978, citados em Landry, 1989, p. 28).

Esta definição de formação experiencial, para além de poder ser aplicada a situações de ensino/aprendizagem é também adequada, desde que sejam cumpridas as condições, para todas as outras situações da vida quotidiana e que podem ser consideradas enquanto formadoras.

Conceito considerado na sua multidimensionalidade, Landry (1989) defende que a "*formação experiencial deve finalizar-se na acção, que visa melhorar, enquanto que outras abordagens colocam o acento sobre o facto de ser um processo global, que conduz a mudanças a diversos níveis. Por outro lado, a formação experiencial não se limita ao vivido e à experiência; ela pressupõe uma actividade intelectual intensa, a fim de confrontar a experiência, de a integrar, de lhe atribuir um sentido e de a re-investir*" (op. cit., p. 27).

Enquanto conceito ambivalente, a aprendizagem experiencial é considerada enquanto "*acto de existência de adquiridos experienciais e de saberes de experiência acumulados ao longo da vida ou no local de trabalho, através de um forma indutiva de conhecimento, de um tipo de saber orientado para e pela acção e de um saber sincrético*" (Theil, 1989, p. 201).

Considerada muitas vezes como o oposto da aprendizagem realizada nos sistemas formais de educação, a aprendizagem experiencial funda-se numa metodologia dedutiva, apelando à sua universalidade.

Segundo Courtois (1992) falar de formação experiencial é aceitar que a experiência pode ser criadora de saber sem que esta esteja desligada do seu contexto local e singular. A formação implica um processo em que é dado ao

adulto a oportunidade de trabalhar à sua maneira, nas suas diferentes dimensões; segundo a autora, o adulto *"forma-se pelas rupturas com a experiência individual e colectiva, num contacto reflectido com o real"* (Courtois, 1992, p. 327).

Numa tentativa de procurar um novo paradigma para um melhor entendimento do papel da experiência na formação, será necessário reflectir não apenas sobre os conceitos implícitos, mas também sobre *"finalidades, valores e pressupostos necessários para elaborar uma nova visão do mundo da formação"* (op. cit., p. 329).

Courtois (1992), defende as situações de trabalho como comportando um potencial formativo; no entanto, para que a situação de trabalho se considere enquanto momento de aprendizagem é necessária a existência de interacção entre o sujeito e a sua envolvente. É esta interacção que personifica a experiência, o que implica que nem toda a experiência se transforma em aprendizagem. Não chega apenas vivenciar uma experiência, numa determinada situação, para que daí se possa retirar um potencial formativo. A autora defende, no entanto, que uma experiência é sempre transformadora na medida em que *"uma interacção duradoura com um meio modificado transforma o sujeito"* (Courtois, 1992).

Though (1967/71, citado em Theil, 1989) introduz o conceito de "self-directed learning", no campo da formação de adultos, no Canadá. Enquanto desenvolvidos fora das instituições de formação, os projectos de aprendizagem auto-planificada e auto-dirigida evidenciam a autonomia da aprendizagem dos adultos no contexto do sistema educativo.

O trabalho de Thoug apresenta-se como um processo de aprendizagem que se desenvolve num contexto experiencial, mas que permite uma aprendizagem de qualidade. Segundo Theil, existe uma valorização de um tipo de aprendizagem "autónomo" uma vez que Thoug considera a autonomia enquanto factor motivacional na aprendizagem dos adultos.

... Segundo Theil (1989), assistiu-se a uma *"passagem da problemática da autodidaxia como aprendizagem experiencial autónoma do contexto educativo a uma problemática da aprendizagem auto-dirigida em termos de autonomia no contexto do sistema educativo. Esta transformação é a actualização de um duplo movimento de redução da autodidaxia ao "self-directed learning" e a assimilação deste ao todo da aprendizagem experiencial"* (Theil, 1989, p. 206).

É na interacção com o meio que o sujeito desenvolve novas estratégias cognitivas segundo Chené e Theil (1991). Embora os autores considerem que a aprendizagem experiencial é oposta à aprendizagem formal do contexto escolar, reconhecem uma proximidade conceptual entre "formação experiencial" e "aprendizagem experiencial" ou "adquiridos experienciais" e "saberes da experiência".

Ainda segundo Chené e Theil (1991) e numa abordagem de carácter fenomenológico, a experiência é considerada no seu papel activo e mediador da pessoa com a sua envolvente, contribuindo para a constituição da sua formação. A experiência assume-se assim como um elo de ligação entre as experiências vividas pelo sujeito no passado e as interacções em acções futuras e ainda com aquelas em que o sujeito se encontra em relação, no sentido de lhe atribuir um sentido.

Para os autores, experiência e formação são conceitos independentes, na medida em que a experiência é o momento da formação e a formação tem em conta a acção da experiência sobre a pessoa, mas também as repercussões que esta influência tem ao nível das transformações na vida do sujeito.

Amina Barkatoolah (1989) considera o conceito de aprendizagem experiencial questionável na medida em que a sua utilização abusiva nos últimos tempos levou a uma inclusão sob esta concepção de um *"conjunto de esquemas conceptuais, estratégias educativas, métodos e técnicas de avaliação e de desenvolvimento pessoal, uma filosofia social de conscientização, como meio de por em causa os valores e a ética de uma*

determinada sociedade” (Barkatoolah, 1989, p. 47). Numa lógica de princípios comuns quanto à aprendizagem de adultos, Barkatoolah define:

“A aprendizagem é uma actividade permanente de desenvolvimento pessoal que mobiliza o indivíduo ao longo da sua vida;

Realizam-se aprendizagens de ordem experiencial dentro e fora do sistema formal de formação. É necessário avaliar e validar estes adquiridos experienciais;

O processo de aprendizagem não é apenas cognitivo, requer uma implicação total da pessoa;

Ao nível da aprendizagem experiencial, o acto de aprender desenvolve-se num determinado contexto e este contexto nunca é neutro. Aprender conduz a uma tomada de consciência de si e da sua relação com um contexto que pode finalizar sobre acções susceptíveis de desequilibrar a ordem estabelecida” (Barkatoolah, 1989, p. 48).

A ocorrência de uma vivência, da experiência em si, não se mostra suficiente para haver uma aprendizagem; é necessário existir uma actividade de conceptualização em que o sujeito organiza os dados por reflexão, da abstracção, através do espírito crítico.

“Restaurar a confiança é também explicar que consideramos que o acto de aprender é muito particular para quem aprende, e que cada um tem o seu modo privilegiado de aprendizagem e que essa diferença é fonte de riqueza” (Barkatoolah, 1989, p. 49). Se existe um campo em que a aprendizagem experiencial se demarca do ensinamento tradicional é no reconhecimento de que o acto de aprender se organiza a partir de diferentes modalidades, de acordo com os indivíduos.

Nicole Roelens (1991) considera que a formação experiencial é *“a descoberta progressiva por um sujeito da sua capacidade de pensar e de produzir realidade a partir de cada experiência, metabolizando, de forma singular, as potencialidades heurísticas das situações onde inscreve a sua identidade”* (op. cit., p. 219). Esta formação é tão diversa quanto a quantidade

de relações possíveis de estabelecer entre o sujeito e as suas histórias de vida e a sua envolvente, também ela diversa. Esta diversidade é potenciada num contexto colectivo se tivermos em consideração as tensões e conflitos passíveis de existir e que devem ser geridos para um enriquecimento da colectividade.

A autora considera a importância não apenas dos factores sociais da formação experiencial como também a compreensão da "caixa negra" que se define como espaço onde essa mesma formação experiencial ocorre. O processo de formação através da experiência *"só é visível socialmente através dos resultados; ela inibe-se ou activa-se na profundidade das relações que cada pessoa estabelece consigo mesma e com os outros nas interacções quotidianas"* (Roelens, 1991, p. 220).

Gaston Pineau (1989/91) considera a formação experiencial enquanto aquela que ocorre por contacto directo, mas com apelo à reflexão, no sentido em que não existe intervenção de programas. Este contacto directo da experiência assume-se como um momento sem interrupção ou intermediário, surgindo como a quebra de uma continuidade, num primeiro momento, criando uma descontinuidade pelo aparecimento de um facto novo. Enquanto acontecimento impregnado de novidade, este não se constitui como formador por si só; para que tal aconteça é necessário que o sujeito o reconstrua e reorganize numa nova continuidade.

O carácter "reflectido" da experiência, apelando ao modelo estrutural de Kolb (1984), remete-nos para uma dimensão cognitiva que se evidencia no trabalho reflexivo sobre os acontecimentos da experiência e permite atribuir-lhe uma forma. Este trabalho reflexivo permite transformar um contacto que inicialmente pode ser bruto, sem um objectivo definido, em saber.

O aparecimento numa continuidade de uma ruptura que leva o sujeito a procurar novos elementos para preencher, por contacto directo, o espaço deixado pelo desconhecido, leva-o a reorganizar-se, no sentido de uma atribuição de sentido e forma. Este processo de reorganização, segundo

Pineau, pode ter um efeito perverso de reforçar as defesas do indivíduo, tornando-o menos flexível ao imprevisto e ao desconhecido:

Bonvalot (1989) considera que se fala de formação experiencial *"para considerar o feito de os adultos se formarem também fora dos sistemas de formação instituídos, vivendo as suas experiências"* (op. cit., p. 317). Para este autor, afirmar que existe formação experiencial é afirmar que existe formação.

Quando se fala de formação de adultos, o autor avança algumas explicações para a precária utilização da formação pela experiência: a sua insaciabilidade por natureza, a não intervenção directa do formador e de uma forma mais geral, porque não se reconhece que se trata verdadeiramente de uma formação – ou seja, as experiências vividas pelo sujeito não terão como primeira finalidade o serem formadoras.

A experiência permite o acesso a um saber prático; mas simultaneamente permite aceder a um saber em que *"os sujeitos reflectem sobre as razões pelas quais as coisas se passam de determinada maneira (...) procurando estabelecer regras e princípios que servirão de guia ao seu comportamento posterior"* (Bonvalot, 1989, p. 320).

Todo o adulto confronta o saber constituído, que lhe é transmitido, com aquilo que vivencia; a integração de novas experiências está dependente da coerência que o sujeito encontra entre o transmitido e o vivenciado e para o alcance dessa coerência muitas vezes necessita de reconstruir as suas experiências passadas, por referência. O autor defende que *"a eficácia da formação instituída depende da sua aptidão para ajudar o adulto a construir a sua própria experiência (.....) e que esta possa ser reconhecida"* (Bonvalot, 1989, p. 320)

Schéhérazade Enriotti (1991) refere o conceito de formação experiencial enquanto processo, com características específicas, compreendendo três fases: a acção em que o sujeito constitui uma representação da situação e um esquema de acção; a reflexão que se constitui na passagem do vivido à

experiência através de uma reflexão individual exigindo um investimento temporal e pessoal; a socialização, que implica a tomada de consciência reconhecimento e dinamização.

Na formação experiencial a autora defende a tónica da avaliação e transferibilidade como estando colocada no sujeito enquanto actor central da sua experiência, de todo o processo, considerando os grupos sociais como elementos importantes numa avaliação intersubjectiva necessária.

Dos contributos referidos pelos vários autores, existe uma linha comum que considera a formação e aprendizagem experiencial como referentes a uma mesma realidade, com uma tónica nas aprendizagens que são efectuadas pelo sujeito à margem dos contextos formais de educação/formação, onde se valoriza o potencial formativo da experiência. A experiência enquanto formadora passa por colocar em questão a própria pessoa considerada na sua globalidade ao instaurar uma ruptura no seio das convicções instaladas.

3.2.4. Aprendizagem Experiencial e Educação Informal

Abraham Pain (1991) evidencia a relação da educação informal com a formação experiencial, definindo-a como um terreno de exploração bastante rico.

"...o que aproxima a educação informal da aprendizagem experiencial é o reconhecimento do primado do indivíduo enquanto fonte de pedido, porque é um ser inacabado e piloto da sua própria formação; a inserção da acção educativa no percurso vital do indivíduo como instrumento de auto-produção e finalmente porque a acção é considerada como fonte de necessidades educativas" (Pain, 1991, p. 61)

Vários são os factores, segundo o autor, que contribuem para a definição do conceito de educação informal: forte implicação do sujeito, a interacção com o social, a integração na acção quotidiana dos resultados do processo de formação, conteúdo da formação aberto pois depende dos

conhecimentos e da envolvente da vida quotidiana, variado e variável na medida em que se encontra sob a influência dos fenómenos sociais e naturais.

De acordo com Pain (1991), aquilo que define a educação informal é o facto de os fenómenos educativos ocorrerem fora do sistema educativo formal, estruturado; não depende de conhecimentos prévios do sujeito, nem de conteúdos ou programas pré-estabelecidos para despertar o interesse do sujeito; os conteúdos organizam-se segundo a lógica da acção em que o sujeito assume um papel preponderante.

Entre a diversidade de factores que influenciam o processo de aprendizagem e a própria vida individual do sujeito é possível estabelecer uma abordagem da educação com contornos inovadores, permitindo considerar as diferentes formas de aprendizagem (formal, não formal,...) e relacioná-las com as diferentes fases da vida do sujeito, reconhecendo uma maior recorrência a um determinado tipo de aprendizagem num período específico da vida.

No entanto, ao longo da vida do sujeito existem determinados momentos que não se encontram abrangidos por modalidades de formação existentes, nomeadamente quando explicitamos as actividades de lazer, actividades familiares,...; apesar de um forte potencial educativo, só mais recentemente é que estas actividades têm sido alvo de um estudo mais aprofundado no sentido de compreender qual a sua influência nos processos de aprendizagem dos adultos.

Nesta perspectiva Pain (1991) defende que existem contextos potenciadores de aprendizagens que devem passar a ser considerados, como a envolvente organizacional que desempenha um papel preponderante no reconhecimento e iniciativa individual/grupal influenciando o desempenho pessoal. Torna-se necessário, neste contexto, que os sujeitos tenham cada vez mais uma postura activa no sentido de uma "autonomia educativa", em que o domínio dos instrumentos e a motivação constituem factores primordiais no desenvolvimento de uma aprendizagem autónoma.

A tendência para a institucionalização da educação informal poderá, segundo o autor, apresentar efeitos perversos no sentido de um empobrecimento do conceito e conseqüente redução a uma mera técnica de formação de adultos.

Baseado no princípio da exploração do potencial humano, Ettore Gelpi (1989) utiliza o conceito de educação experiencial enquanto " *aquele que não se restringe no espaço e no tempo e não é delimitável através de limites e de fronteiras*" (Gelpi, 1989, p. 67). A existência de barreiras sociais e económicas constituem muitas vezes factores dificultadores da aquisição de saberes, uma vez que as estruturas de educação formal ou mesmo as estruturas produtivas não são adequadas à aquisição de determinado tipo de saberes.

No entanto, *"a educação experiencial e a educação formal são dialécticas, mas não necessariamente sempre em oposição: a educação experiencial pode ser uma parte da educação formal e pode ser ligada pelo ensino à distância com as instituições de educação formal. É por isso que uma separação clara entre estas abordagens da educação pode ser limitativa"* (Gelpi, 1989, p. 69).

Os educadores, segundo o autor, terão neste processo um papel importante mas secundário, mais numa perspectiva de facilitadores da aprendizagem, enquanto que o sujeito, isolado ou em interacção é detentor de um papel primordial e central, no entanto, também arriscado porque contrariamente à educação formal, na educação experiencial sabemos onde começamos mas é difícil sabermos para onde vamos, na medida em que muitas vezes os resultados são inesperados.

Considerando o carácter holístico da aprendizagem dos adultos, conceitos como aprendizagem experiencial e educação informal estão de certa forma relacionadas ao considerarem o sujeito como o centro de todo o processo de aprendizagem. Uma nova abordagem educativa desenvolve-se a partir da consideração das aprendizagens formais em articulação com aquelas

adquiridas fora deste sistema tornando-se imperioso a valorização formal das aprendizagens experienciais/informais:

Embora reflectindo abordagens diversas, é possível destacar alguns pontos comuns entre as concepções consideradas:

- afastam-se dos modelos de aprendizagem centrados na aquisição de conhecimentos que ignoram a realidade de vida dos adultos
- concebem a aprendizagem como um processo dinâmico, evolutivo, desenvolvido ao longo da vida, integrado num processo mais abrangente de formação e desenvolvimento global da pessoa
- papel central do sujeito no processo de aprendizagem
- evidenciam diferentes dimensões integrativas desse processo: sociais, culturais, afectivas, psicológicas, cognitivas, éticas, estéticas
- reconhecem e valorizam o papel da experiência na aprendizagem

3.3. A Construção de saberes com base na Experiência

Segundo Bernard Honoré (1992), o que permite a produção de conhecimento a partir da experiência é a reflexão, entendida enquanto *"uma actividade psíquica que se exerce sobre as componentes de uma actividade de nível anterior, ou seja, sobre...as representações, os modelos de acções, os julgamentos"* (p. 57).

A reflexão constitui-se como fundamental ao longo de todo o processo através do qual o sujeito, a partir das suas experiências, constrói sentido, colocando em relação os elementos constituintes dessa experiência e aquilo que anteriormente já estava construído. Este processo desenvolve-se ao longo da vida do sujeito integrando as suas diferentes dimensões e permite ao sujeito

construir o seu próprio conhecimento e tornar-se no centro do seu próprio processo formativo.

As experiências mais significativas para o sujeito são vivenciadas atribuindo-lhe um sentido e diferentes níveis de reflexão. O grau de importância e de sentido atribuído à experiência pode conduzir a transformações mais ou menos profundas conforme a interacção que ocorre entre o que é consciente para o indivíduo e o processo reflexivo que medeia esta ocorrência. Se estas transformações são integradas pelo sujeito e passam a ser parte do seu referencial de sentido, pode considerar-se que a experiência foi geradora de conhecimento.

Enquanto conhecimento constitutivo do próprio ser, os saberes adquiridos podem sofrer transformações, podem ser partilhados, socializados, transferíveis e (re)investidos em novas situações, podendo constituir-se enquanto saberes mais complexos.

Conclusão

Ao longo deste capítulo abordámos o conceito de aprendizagem experiencial relacionando-o com outros que de certa forma lhe estão associados, nomeadamente formação experiencial e educação informal.

Da revisão bibliográfica dos diversos autores que de alguma forma se debruçaram sobre esta temática, existe uma ideia comum em que, a situação desconhecida, que leva a influências ao nível da própria identidade e realidade do sujeito, leva-o a desenvolver estratégias no sentido da reposição de um equilíbrio, dando origem a um novo estado. A experiência é considerada enquanto fonte de evolução.

É num processo dinâmico de confronto entre experiências passadas e novas que se promove o desenvolvimento do sujeito. No entanto, o contacto com a situação não é suficiente para que exista aprendizagem; é necessário que factores de ordem diversa estejam presentes no sentido de uma

reconstrução das representações, conhecimentos, esquemas de acção por parte do sujeito. Os recursos pessoais do sujeito vão influenciar a transformação da experiência em saber.

Os conceitos associados ao de aprendizagem experiencial definem-se por se encontrarem à margem da aprendizagem estruturada num contexto escolar. Ocorrem numa diversidade e multiplicidade de contextos e caracterizam-se por não serem mediados por um conjunto de saberes sistematizados e formalizados e enquanto um processo aberto de interacção constante entre o sujeito, consigo mesmo, com ou outros e com as coisas.

Embora ainda pouco reconhecida no campo educativo a aprendizagem experiencial vem ganhando terreno ultimamente no campo da aprendizagem dos adultos. Centrando-se este trabalho no processo de reconhecimento e validação das aprendizagens, a aprendizagem experiencial e o seu lugar em todo o processo assume um papel preponderante.

A experiência considerada enquanto elemento formador, processo de apropriação do sujeito, faz apelo às suas capacidades cognitivas; pensamento, reflexão, interpretação têm um papel decisivo no processo de reconhecimento e validação de competências, na medida em que existe uma valorização dos saberes a partir da explicitação e formalização da experiência e aprendizagem daí resultantes.

O processo de explicitação sofre a influência da mediatização das aprendizagens, na medida em que muitas vezes o processo, devido ao seu carácter informal, se torna inconsciente para o sujeito e também porque por vezes não é intencional. A atribuição de um sentido por parte do sujeito a essas aprendizagens está dependente da relação que o sujeito estabelece com a envolvente, em termos de avaliação das situações, da interpretação que é feita da situação e dos próprios recursos disponíveis, no que respeita ao sujeito e aos outros.

Como as aprendizagens se revestem, ao longo da vida do indivíduo, de uma continuidade e complementaridade, torna-se por vezes não só difícil como também desprovido de sentido balizar esses processos e "rotulá-los", levando muitas vezes a perdas importantes ao considerar uma perspectiva exageradamente positivista da realidade.

Capítulo 4 – A emergência do reconhecimento, validação e certificação de competências no contexto da Educação/Formação de Adultos e Aprendizagem ao longo da vida

Introdução

Dado que o estudo empírico desenvolvido neste trabalho de investigação vai incidir sobre o impacto do processo RVCC nos sujeitos que foram alvo deste processo, considerou-se importante contextualizar o modo como emergiram e tomaram forma os centros de reconhecimento, validação e certificação de competências.

A evolução a nível europeu e em Portugal da Educação/Formação de adultos, com o surgimento do Livro Branco da Educação e Formação com objectivos de definição de orientações no domínio da Educação e Formação e posteriormente o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida com uma dimensão mais prática no que respeita à aprendizagem ao longo da vida, são exemplos de em esforço conjunto ao nível dos países europeus nesta matéria.

Tendo como referência a questão da sub-certificação da nossa população, neste capítulo consideramos importante perceber o processo que levou à criação e implementação dos Centros RVCC, tendo em conta a conjuntura subjacente ao seu surgimento e os princípios que estão na base desta medida, com a criação da ANEFA e a sua base legal.

4.1. Tendências e Perspectivas da Educação de Adultos

4.1.1. Nível Europeu

À semelhança do que se denotou com a problemática da Educação de Adultos no resto do mundo, também na Europa este não é um assunto novo. É na segunda metade do Séc. XX, que a Educação de Adultos tem a sua história mais recente. Reportando-nos à Comunidade Económica Europeia e

posteriormente à União Europeia, não se pode afirmar que a educação tenha sido um tema prioritário nem aquando da fundação da comunidade com o Tratado de Roma em 1957, nem em 1986 com a Acta Única e posterior Tratado de Maastricht (1992); não existe um reconhecimento explícito da educação na construção europeia.

Em 1971 tem lugar a primeira reunião de Ministros da Educação dos países membros da Comunidade e é aqui que se denota o surgimento embrionário da necessidade de implicar o campo da educação de adultos na construção da Europa. No ano seguinte, M. Janne (ex-ministro belga da educação) é incumbido pela Comissão das Comunidades Europeias de reunir os elementos fundamentais que serviriam de base a uma política comunitária sobre educação.

“ a formação que não se encontra limitada à juventude é considerada como uma dimensão sociocultural de toda a vida (tendência corroborada pelas múltiplas necessidades –em quantidade e qualidade –de formação entre os adultos), este fenómeno aparece como um fenómeno de transformação fundamental do sistema educativo tradicional cujas finalidades, estruturas e conteúdos devem mudar radicalmente porque já não são um processo completo, mas sim uma etapa preparatória, ou melhor, introdutória” (M. Janne, 1973 in F. Fernández, s/d, p. 1)

Na década de 80, começam a surgir uma série de ofertas formativas para pessoas adultas, com programas específicos. Em 1992, com o tratado da União intensificam-se as iniciativas educativas; em 1994 surgem as Conferências Europeias específicas sobre Educação de Adultos culminando em 1996 com a celebração do Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida.

É a partir de 1996, que se começa a considerar no discurso político dos países da OCDE a Educação de Adultos como *“um elemento chave para que todos os cidadãos possam participar plenamente na vida e na sociedade”* (F. Fernández, s/d, p. 1).

. O Livro Branco sobre a Educação/Formação

Em consequência de, em 1996, a Comissão Europeia ter proposto o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida surge um documento que tem como objectivo propor uma análise e definir orientações nos domínios da educação e formação – Livro Branco sobre a Educação e Formação – “Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva”.

Este documento destaca o papel da educação e formação no que respeita à *“identificação, integração, promoção social e realização pessoal”* (op. cit., p. 2) dos cidadãos europeus, delineando estratégias de acção que influenciam a qualidade dos sistemas de educação e formação considerados no contexto europeu. Propõe algumas respostas, no campo da educação/formação, como sejam a promoção do “acesso à cultura geral”, sendo o objectivo da formação entendido enquanto o desenvolvimento “da autonomia da pessoa e a sua capacidade profissional” considerando vertentes do desenvolvimento pessoal e profissional.

O papel da educação e da formação, influencia, segundo o documento, igualmente o desenvolvimento da aptidão para o emprego, identificando as capacidades, ao nível dos conhecimentos pessoais, técnicos e sociais, necessárias e que se desenvolvem ao longo dos diferentes espaços pelos quais o indivíduo passa, ao longo da sua vida. O indivíduo “toma-se agente e principal construtor da sua qualificação: está apto a combinar as competências transmitidas pelas instituições formais e as competências adquiridas através da sua prática profissional e das suas iniciativas pessoais em matéria de formação” (Livro Branco, 1996, p. 6)

Este documento defende a sociedade do futuro enquanto “sociedade cognitiva”, exigindo a todos os indivíduos um esforço de adaptação, “construindo eles próprios a sua própria classificação, combinando saberes elementares, adquiridos em diversos locais” (op. cit, p. 6/7). Aqui aparece uma proposta de creditação dos saberes adquiridos de forma informal, não pondo

em causa os diplomas, mas reconhecendo as competências parciais, a partir de um sistema de acreditação fiável.

A introdução de um sistema deste tipo permitiria, enquanto complemento dos sistemas formais de qualificação, introduzir um maior grau de autonomia individual na construção de uma qualificação, fazendo renascer um gosto pela formação naqueles que não querem ou não podem integrar-se num sistema de ensino clássico.

Neste documento já se chama a atenção para a criação de "fórmulas de cartões pessoais de competências", onde seria possível a cada indivíduo fazer reconhecer os seus conhecimentos e competências à medida da sua aquisição, com o intuito de desenvolver um instrumento e uma estrutura que permitissem alargar o leque de competências utilizadas pelo indivíduo, empresas e a sociedade no seu conjunto.

Este documento vem chamar a atenção para a necessidade, a nível europeu, de elevar o nível de formação e qualificação da população, investindo na educação e formação não apenas inicial mas também ao longo da vida, no sentido de dar resposta a uma exigência em termos de recursos humanos mais preparados e qualificados.

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2001)

É durante a presidência portuguesa da União Europeia quando, em Março de 2000 se realiza o Conselho de Lisboa e em Santa Maria da Feira em Junho do mesmo ano, se começa a dinamizar a reflexão europeia sobre a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente com a elaboração do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. O debate de mais de 12000 pessoas sobre este Memorando levou em 10 de Setembro de 2001 à realização da Conferência de Bruxelas que se objectivou na proposta de uma estratégia para criar um espaço europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Estes acontecimentos, permitiram um ressurgimento da importância do capital humano, sendo o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida definido enquanto:

" actividade útil realizada de maneira contínua com o objectivo de melhorar as qualificações, os conhecimentos e as atitudes" (conceito retirado do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000, p. 3)

No entanto, e valorizando a importância das aprendizagens que são feitas, não apenas em contextos formais, mas também não-formais e informais, *" a educação e formação ao longo da vida cobrem qualquer actividade de aprendizagem deliberada, formal e informal, realizada sobre a base contínua de melhorar os conhecimentos, as competências e atitudes"* (Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, p. 3)

Segundo F. Fernández (s/d) a aprendizagem aparece mais ligada à empregabilidade do que propriamente ao conceito de cidadania. Embora não se possa negar que os cidadãos devam aprender enquanto trabalham, há igualmente que reconhecer que a necessidade de aprender ao longo da vida surge de uma realidade social mais complexa.

Face a este panorama surge, de uma reflexão e debate sobre o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, um novo conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, atribuindo uma dimensão mais integral da formação e que aparece no âmbito da Comunicação final da Comissão Europeia sob o título *" Fazer do espaço europeu uma realidade de aprendizagem ao longo da vida"* onde esta é definida enquanto *" toda a actividade de aprendizagem realizada ao longo da vida com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as competências e as atitudes com uma perspectiva pessoal, cívica, social ou relacionada com o emprego"* (op. cit., p. 9).

Embora à primeira vista, as diferenças denotadas face às anteriores definições possam não ser muitas, a contextualização do binómio formação/emprego é considerado num contexto mais amplo, considerando a definição efectuada em 2000. Houve, segundo F.Fernández (s/d), um avanço considerável nesta definição desde 2000, considerando a aprendizagem ao longo da vida como mais integral e abrangente.

A responsabilidade partilhada entre Estados-Membros, instituições europeias, parceiros sociais, mundo empresarial, autoridades regionais e locais, profissionais da educação e da formação, organizações, associações e grupos da sociedade civil e como não poderia deixar de ser os cidadãos, constituirá a chave do sucesso relativamente à aprendizagem ao longo da vida.

Sendo que “ *as pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União*”, os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às novas realidades do Séc. XXI onde “ *a aprendizagem ao longo da vida é uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego*” (Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000, p. 5)

Uma estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida implicará, mas não só, que a aprendizagem se enraíze na vida adulta, enquanto processo de aquisição de conhecimentos contínuo e ininterrupto “*do berço à sepultura*”.

Segundo Márcia Trigo (2002) este conceito deverá ser considerado simultaneamente como uma “teoria e prática”, na medida em que se garanta cada vez mais uma aprendizagem continuada, com mais e maior exigência ao longo de toda a vida. “*Aprender já não é um processo situado e finalizado no tempo, tornando-se numa necessidade vital de acompanhar o indivíduo durante todo o seu percurso de vida e profissional*” (Pineau, 1987; Dominicé, 1991 in Márcia Trigo, 2002, p. 15).

As pessoas só planearão actividades coerentes de aprendizagem ao longo das suas vidas se “quiserem aprender”; a motivação para aprender

dependerá do respeito que os conteúdos e métodos terão para com as suas perspectivas culturais e experiências de vida. Terão que ser os sistemas de educação e formação a adaptar-se às necessidades e exigências do indivíduo e não o contrário.

O Memorando Sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida define três categorias básicas de actividade de aprendizagem com um objectivo:

"- Aprendizagem formal: decorre de instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidas;

- Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil. Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais;

- Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana (...) não é necessariamente intencional, e como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões." (op. cit., p. 9)

Embora, desde sempre, tenha imperado no discurso político a aprendizagem formal, as aprendizagens não-formal e informal são atraídas para o cenário da aprendizagem ao longo da vida, embora muitas vezes sejam consideradas como "pouco verdadeiras" e conseqüentemente subvalorizadas.

A criação de uma rede de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida centrada nas pessoas introduz um duplo desafio: a consideração de complementaridade das aprendizagens formal, não-formal e informal e o desenvolvimento de redes abertas de oportunidades e o reconhecimento entre os três contextos de aprendizagem. A estratégia global e coerente da aprendizagem ao longo da vida a nível europeu deverá, entre outros, ter como objectivos:

“melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal” (Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000, p. 9/10)

Torna-se necessário desenvolver sistemas de qualidade para a *“validação da anterior aprendizagem empírica”*, promovendo a sua aplicação nos mais diversos contextos. Estes sistemas deverão ter como objectivo a avaliação e o reconhecimento dos conhecimentos do indivíduo, as suas competências e experiências adquiridas durante a sua vida e em diferentes contextos que muitas vezes passam despercebidas ao próprio indivíduo – este processo exigirá a participação activa do indivíduo, o qual, por si só, *“melhora a confiança e a imagem que tem de si mesmo”*. Evita falar-se de qualificações em detrimento do conceito de competência, porque *“competência é aquilo que pertence ao indivíduo e a qualificação é aquilo que é reconhecido que pertence ao indivíduo”* (M. Marques, 2001, p. 65).

De uma forma mais abrangente, o Memorando estabelece um conceito operacional de aprendizagem ao longo da vida, deixando esta de ser apenas uma componente da educação e da formação, tornando-se um princípio orientador da oferta e da participação do indivíduo num contínuo de aprendizagens, independentemente do contexto, instituindo-se enquanto *“um novo método aberto de coordenação”* que pretenderá *“facilitar a definição de estratégias coerentes e uma mobilização de recursos aos níveis europeu e nacional em favor da aprendizagem ao longo da vida”* (op. cit., p. 12)

4.1.2. Evolução e significado em Portugal

Considera-se como dado adquirido que a Educação de Adultos sempre existiu. Num sentido mais lato, podemos afirmar que sempre existiu na interacção que o indivíduo adulto estabelece com o meio que o rodeia. No entanto, os indivíduos que não partilham de uma escolarização, herança que

caracteriza as sociedades nos últimos séculos, têm cada vez mais dificuldade em exercer em pleno o seu direito de cidadania.

Anteriormente à década de 70, persistia em Portugal um elevado atraso material assim como elevadas taxas de analfabetismo, vislumbrando um cenário pouco positivo em termos de progresso no que concerne à Educação de Adultos. Problemas ao nível do desenvolvimento global da sociedade: atraso no desenvolvimento industrial, excessivo peso do sector primário, fraca urbanização, dificuldade no acesso à escola, insuficiência cobertura escolar, são apenas alguns dos factores de um realidade de que a Educação de Adultos ainda hoje não se conseguiu libertar. Apesar de, desde 1835, a obrigatoriedade da escolaridade estar legislada, essa "obrigatoriedade" nem sempre foi cumprida se tivermos em atenção os níveis de baixas taxas de escolaridade que se mantiveram até aos nossos dias.

Embora durante a Primeira República se tenha denotado alguma vontade política para travar estes níveis de analfabetismo, não houve um acompanhamento ao nível prático. Esta situação agrava-se a partir da constituição do Estado Novo onde a educação passa a ter um papel fundamentalmente repressivo, questionando-se inclusivamente a necessidade da alfabetização do povo, embora esta estivesse legislada.

É só no pós-guerra que o Estado Novo dá atenção ao problema do analfabetismo. Faz-se sentir algum desenvolvimento industrial fruto do investimento estrangeiro e os 40% de taxa de analfabetismo passou a tornar-se incómodo. Em 1952 é lançado o Plano de Educação Popular que vem criar os cursos de educação de adultos – diurnos e nocturnos – e enuncia os princípios gerais da Campanha Nacional de Educação de Adultos. No entanto, em Portugal, a educação de adultos continuava a seguir programas da "instrução primária elementar".

A década de 70, marcada pela democratização do Estado Português, com a revolução do 25 de Abril de 1974, permitiu a entrada em Portugal do

conceito de Educação Permanente reforçando uma atenção especial para a problemática da Educação de Adultos por parte do então poder político.

Embora após a revolução de Abril, a Educação de Adultos tivesse um carácter popular, em que o saber local e popular eram os principais recursos, as organizações locais utilizavam esse tipo de educação de cariz popular como modo de intervenção social.

É publicada a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional, através da qual é criada a Direcção-Geral de Educação Permanente que prevê " *a preparação e o lançamento de um vasto programa de educação extra-escolar e de promoção cultural e profissional, destinado principalmente para a população adulta*" (Lima, 1988, p. 78). A Educação Permanente é considerada como parte integrante do sistema educativo, a par da educação pré-escolar e da educação-escolar, sendo definida, na Lei nº 5/73 de 25 de Julho, como " *um processo organizado de educação destinado a promover, de modo contínuo, a formação, a actualização e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional*", tendo por objectivo garantir " *a possibilidade de cada indivíduo aprender ao longo da vida, tornando-se apto a acompanhar, de acordo com as suas tendências, aptidões e interesses, a evolução do saber, da cultura e das condições da vida económica, profissional e social*" (p. 48).

É também na década de 70 que o conceito de educação não-formal é fortalecido, reconhecendo-se a importância da educação exterior ao sistema formal de ensino como importante no desenvolvimento de conhecimentos e formação de atitudes, distinguindo-se claramente a educação não-formal da educação formal e da informal.

Em 1979 é lançado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), que se assumiu como um instrumento de orientação de grande relevo e reconhecida qualidade, tendo aberto importantes precedentes no domínio da descentralização e participação na educação de adultos. Assumiu-se como um quadro de referência, não directivo, dando à questão do analfabetismo uma visão completamente diferente. Ao contrário de

a considerar como doença ou tragédia, este Plano realça a necessidade de desenvolver acções educativas extra-escolares, dando ênfase à educação popular e até mesmo às actividades mais informais, como a ocupação de tempos livres como partes indissociáveis de um processo global de actuação.

Só por volta de 1985, o nosso país começa a dar os primeiros passos na construção da Lei de Bases do Sistema Educativo, regulamentada pela Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. No entanto, esta Lei não dá especial destaque à Educação de Adultos – este continua a ser um subsistema reduzido a um contexto puramente escolar e formal. Surge o conceito de ensino Recorrente de Adultos, considerado como de 2ª Oportunidade para jovens e adultos que tenham abandonado precocemente o ensino regular e/ou tiveram insucesso escolar no mesmo.

O Decreto Lei nº 74/91 de 9 de Fevereiro faz surgir a Lei Quadro para a Educação de Adultos em Portugal, estruturando-se em duas vertentes centrais: o Ensino Recorrente e a Educação Extra-Escolar. No entanto este diploma é ainda muito restritivo no que respeita à Educação de Adultos e representa em muitos pontos algum retrocesso neste campo.

A 5ª Conferência Mundial da UNESCO estabelece em 1997, a Declaração de Hamburgo, documento de estratégia para a Educação de Adultos em Portugal, elaborado por uma equipa coordenada por Alberto Melo. Este documento assenta no princípio de que a Educação e Formação ao longo da vida se baseia num princípio de *"condição para a plena participação na sociedade"* (DL nº 387/99 de 28 Setembro). O mesmo decreto regulamenta a definição da Educação e Formação ao longo da vida enquanto *" o conjunto de processos de aprendizagem formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas próprias necessidades e as das suas sociedades"* (p. 6672)

Numa perspectiva de preparação do futuro e correcção dos atrasos do passado, a política de Educação de Adultos deve "assegurar respostas eficazes e adequadas que garantam a igualdade de oportunidades, permitam lutar contra a exclusão social através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo que asseguram a transição para a sociedade do conhecimento" (p. 6672)

As acções a implementar neste domínio devem dar "visibilidade e substância a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural" com o intuito de melhorar as condições de integração no mercado de trabalho, criatividade, adaptabilidade e cidadania activa.

É neste contexto que surge e se constitui o Grupo de Missão para o Desenvolvimento de Educação e Formação de Adultos no âmbito dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade (Resolução de Conselho de Ministros nº 92/98 de 14 de Julho). Este Grupo de Missão tem como objectivo, desde logo, o desencadear de um processo que no futuro conduza à criação da ANEFA (Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos) e, entre outros, a construção experimental e gradual de um sistema abrangente de validação formal dos saberes e competências formalmente adquiridos.

Segundo Alberto Melo "precisamos da mobilização de toda a sociedade civil portuguesa, nas suas mais diversas cambiantes, para assegurar uma educação e formação de adultos que seja efectivamente de todos e para todos" (Melo, 1999, p. 2)..

4.2. – O contexto de emergência dos Centros RVCC

4.2.1. O Plano Nacional de Emprego

Em Novembro de 1997, o Estado Português assumiu, no âmbito da Cimeira Extraordinária sobre o Emprego no Luxemburgo, o compromisso de aplicar na prática a Estratégia Europeia para o Emprego (EEE), que se traduziu

num conjunto de directrizes, decididas à escala Europeia com implementação no âmbito nacional, conforme a especificidade de cada um dos Estados Membros.

Numa 1ª fase os quatro pilares das directrizes considerados, pretendem marcar um desenvolvimento ao nível da:

- ❶ Empregabilidade
- ❷ Espírito Empresarial
- ❸ Adaptabilidade
- ❹ Igualdade de Oportunidades

Estas eram, no início, as traves mestras que levaram ao desenvolvimento e aplicação da metodologia do Plano Nacional de Emprego. Na situação Portuguesa, tomava-se pertinente e urgente a valorização dos esforços destinados à melhoria da empregabilidade do conjunto da população activa e a melhor articulação entre o ensino, a formação profissional e a actividade empresarial, assim como a inserção profissional dos grupos particularmente desfavorecidos.

Assim, um dos objectivos prioritários do Plano Nacional de Emprego, vocacionava-se para a *"melhoria da qualificação de base e profissional da população activa, numa perspectiva de formação ao longo da vida, nomeadamente como formas de prevenção de fenómenos de desemprego"* (R.C.M: nº 59/98 de 6 Maio), tendo-se considerado como linhas de estratégia neste campo a *"promoção da articulação entre os domínios da educação, formação e emprego, através do reconhecimento dos processos de aprendizagem não formais, nomeadamente os ligados aos contextos de emprego"* (p. 2038).

Numa 2ª fase de implementação da metodologia do Plano Nacional de Emprego, que surge após a avaliação do impacto deste 1º ciclo, pretendeu-se fomentar os três grandes objectivos inter-relacionados: pleno emprego, qualidade e produtividade do trabalho e coesão e inclusão sociais.

Uma das directrizes (nº 4) avançada é a " Promoção do desenvolvimento do capital humano e da Aprendizagem ao Longo da Vida". Segundo esta directriz:

" os estados membros deverão implementar estratégias para a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente através da melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas de educação e formação, de modo a dotar as pessoas das competências que se exigem de uma força de trabalho moderna numa sociedade assente no conhecimento, permitir a sua progressão de carreira e reduzir as disparidades e estrangulamentos de competências no mercado de trabalho" (Resolução de Conselho de Ministros nº 185/2003, p. 8138)

Constituem prioridades nacionais, que cerca de 85% das pessoas com 22 anos possuam habilitações de nível secundário superior na União Europeia, assim como 12,5% da população entre os 25-64 anos tenham participado em actividades com o intuito de reforçar a aprendizagem ao longo da vida.

Apesar de se ter denotado, nos últimos anos, uma redução de 85% em 1991 para 71,6% em 2001, dos indivíduos residentes no nosso país possuidores do ensino básico ou menos, comparado com os países da União Europeia, continuamos a apresentar uma estrutura habilitacional em que as baixas habilitações imperam, em parte, devido a uma acumulação de défices de escolarização da população (em 2002 a taxa de escolarização deficitária em Portugal era de 79,4%, contra 35,4% na União Europeia). A acrescer a esta situação, embora numa perspectiva crescente de recuperação, o abandono escolar precoce e a entrada no mercado de trabalho da população mais jovem sem qualquer qualificação profissional e por vezes escolar, têm agravado a situação nos últimos anos.

Aquando da revisão do Plano Nacional de Emprego em 2001, foi recomendado a Portugal uma estratégia para a aprendizagem ao longo da vida onde *" se evidencia a horizontalidade da aprendizagem ao longo da vida face a*

um conjunto de políticas; entre as quais a de educação e formação, a de sociedade de informação e a de emprego. (Resolução de Conselho de Ministros nº 185/2003, p. 8139)

O surgimento da metodologia do Plano Nacional de Emprego assegurou a existência de uma estratégia e um sentido, articulando os domínios da educação, formação, emprego e reconhecimento dos processos de aprendizagem não formal, ligados ao contexto de vida, trabalho e formação não certificada formalmente.

A sociedade do conhecimento implica a presença de competências especiais para a utilização da informação, exigindo uma permanente capacidade de adaptação e aprendizagem.

A informação estatística disponível em termos da qualificação da população, não traduz uma realidade significativa de sub-certificação de competências, das adquiridas nos sub-sistemas informal e não-formal. De salientar que uma parte significativa da população portuguesa adulta adquiriu um conjunto de competências pela via das experiências profissionais e de vida que não se encontram certificadas, pelo que se justifica a construção gradual de um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas ao longo e em todos os domínios da vida, visando *"a certificação escolar e profissional, o qual se estenderá a todo o território nacional, segundo critérios de densidade demográfica e de dispersão geográfica, tendo em vista o atenuar das assimetrias regionais, favorecendo a equidade de oportunidades"* (Resolução de Conselho de Ministros nº 185/2003, p. 8139).

Constitui um dos eixos estratégicos desta metodologia, a dinamização de Sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, nomeadamente as adquiridas por via não-formal ou informal, tendo como linhas de acção a criação de referenciais de qualificação que suportem a estruturação da oferta formativa certificada, adequada às efectivas necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento do Reconhecimento, validação e Certificação de Competências em contextos formais, não-formais e informais.

Em termos de metas instrumentais, o objectivo será o de, até 2006, criar 84 Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, com produção de materiais próprios para a educação/formação de adultos com metodologias específicas e campanhas mediáticas de mobilização social da população face ao atraso de Portugal neste domínio.

4.2.2. A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)

O surgimento de novas condições sociais, levou ao aparecimento de novas estruturas económicas, culturais e sociais com visibilidade de um determinado conjunto de exigências com necessidade de respostas estratégicas “ *as estatísticas referentes ao nível de escolarização da nossa população adulta são de natureza “terceiro-mundista”. Com efeito, numa Europa em que 12 anos de escolaridade e formação se vai tomando uma norma, os mais de 2/3 da população portuguesa, cujo nível de aproveitamento escolar não ultrapassa os 6 anos, desenham um quadro social preocupante*” (Melo, 2000, p. 9).

Este panorama impulsionou o surgimento de algumas medidas inovadoras no campo da Educação e Formação de Adultos, nomeadamente a implementação em Portugal de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências

Através do Despacho nº 10534/97, de 16 de Outubro foi criado o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, constituindo-se como um grupo de trabalho que tinha como missão a elaboração de “ *um documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos*”.

Este é composto por seis pessoas e coordenado por Alberto Melo. Neste documento deveria constar uma definição operacional do sector; um balanço da situação actual em Portugal e propostas de concretização e expansão a curto e médio prazo e proposta de um quadro de referência para um concurso

nacional de projectos extra-escolares, com particular impacte na Educação de Adultos.

Além de outras actividades, este grupo tem como finalidade a validação formal dos saberes e competências informalmente adquiridos e a criação de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

A publicação em Diário da República do Decreto-Lei 387/99 em 28 de Setembro, cria um instituto público dotado de personalidade jurídica, com autonomia científica, técnica e administrativa sujeito à dupla tutela do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, que privilegia em termos estratégicos:

- a mobilização da sociedade civil para as questões relacionadas com a Educação de Adultos;
- um estímulo e apoio à iniciativa e à responsabilidade individual e de grupo no que diz respeito à Educação de Adultos;
- a capacitação crescente das pessoas e das comunidades, privilegiando a dimensão local e regional;
- a valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, criatividade, adaptabilidade e da cidadania activa;

Como afirma Alberto Melo (1999):

" (...) A partir de agora existe o "instrumento" que, através de uma política e estratégia claramente definidas e assumidas, e com base em parcerias reais e activas entre ministérios, entre poderes centrais e locais, entre administrações, associações, empresas, escolas, centros de formação e demais entidades públicas ou privadas, deverá dar realidade e visibilidade a um sector vital de intervenção na sociedade portuguesa até hoje tão surpreendentemente menosprezado pelas "altas-esferas" (p. 2/3).

Como regulamenta o Decreto Lei nº 387/99, no seu artº 4, são algumas atribuições da ANEFA:

- a) *Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e sócio-educativa específicos para a educação e formação de adultos, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio;*
- b) *Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa; (...)*
- d) *Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais;*
- e) *Construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional; (...)*
- g) *Motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida(...);”*

Com esta nova estrutura, torna-se possível que duas entidades com culturas diferentes (Ministério da Educação e do Trabalho), trabalhem lado a lado com um mesmo objectivo, ou seja, a qualificação de adultos menos escolarizados e qualificados, considerando as pessoas cada vez mais no centro dos processos de desenvolvimento, com o intuito de *“uma procura de visibilidade a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa”* (ANEFA, 2000, p. 9)

Esta agência surge com o corolário de que a sociedade portuguesa é composta por adultos que necessitam de adquirir competências, mas também certificar aquelas adquiridas ao longo da vida. Como afirma Firmino Costa (2002), os adultos portugueses “precisam, querem e podem” ver verificadas essas competências. Os princípios orientadores suportam-se no facto de a população adulta portuguesa não poder ser abandonada tendo em conta o

período longo de vida activa que ainda tem pela frente, que contrasta com fracas qualificações e certificações, com implicações directas no plano pessoal.

A perspectiva da ANEFA, e como afirma Firmino Costa (2002), "*desloca-se para as competências de uso social efectivo*", baseadas em processos de aquisição e desenvolvimento na vida quotidiana, "*onde se privilegia um entendimento de competências chave, mas num contexto da sua prática social*" – passa-se da ênfase no diploma à ênfase nas competências (citado em Almeida, 2003, p. 69)

O futuro da educação/formação de adultos está, segundo Luís Rothes (2002), centrado numa dupla capacidade de coexistência de duas posturas, que embora intrinsecamente distintas não se querem antagónicas. Por um lado, a existência neste campo de uma postura crítica, reflexiva, ambiciosa no sentido de encarar possibilidades de solução alternativas; por outro lado, a capacidade de se centrar em prioridades, tomar decisões, confiar nas soluções adoptadas e de mobilizar a sociedade portuguesa no desafio essencial da educação e formação.

O surgimento da nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, pelo Decreto Lei nº 208/2002 de 17 de Outubro, vem objectivar uma reforma estrutural da educação com vista a responder às necessidades da competitividade da economia global, integrando políticas e sistemas de educação, assim como políticas e sistemas de formação ao longo da vida. É um dos objectivos principais evitar a inserção precoce dos jovens na vida activa sem qualquer qualificação ou mesmo sem a escolaridade obrigatória, mas também desenvolver a aquisição de aprendizagens por adultos, num modelo de formação ao longo da vida.

A integração entre a educação, a formação e a formação vocacional, leva à criação de um novo organismo capaz de "*uma actuação transversal na concretização dos objectivos de qualificação ao longo da vida de jovens e adultos*" (D.L. nº 208/2002 de 17 de Outubro), ou seja, a extinção da ANEFA, sucedendo-lhe a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV). Este

organismo desempenha funções ao nível pedagógico e didáctico no seio da política de formação a cargo do Ministério da Educação, incluindo a certificação das qualificações e consequente acompanhamento e concretização das mesmas.

De acordo com o artº 16 do Decreto Lei nº 208/2002 de 17 de Outubro as funções da DGFV são desempenhadas de acordo com os seguintes objectivos:

- a) Qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida activa, preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de carácter universal e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida activa;*
- b) Desenvolvimento estratégico do processo de aquisição de aprendizagens por adultos, no âmbito do sistema de formação vocacional, num modelo de formação ao longo da vida"*

No entanto, há quem afirme que, com o desaparecimento da ANEFA se regrediu no campo da Educação e Formação de Adultos, no sentido de ter deixado de existir um organismo autónomo e híbrido dedicado exclusivamente a esta problemática tão complexa e embrionária no nosso país.

4.2.3. A Criação da Rede Nacional de Centros RVCC

A Estratégia Global de Aprendizagem ao Longo da Vida, lançada pelo Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março/2000 de que resultou o Memorando Sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, insere-se numa conjuntura de mercado de trabalho no nosso país em que ainda existem algumas *"debilidades estruturais, colocando entraves à competitividade nacional e à qualidade do emprego, bem como à sua sustentabilidade no médio prazo"* (Portaria nº 1082-A/2001 de 5 de Setembro).

Também ao nível das habilitações escolares, estima-se que ao nível das qualificações certificadas da população portuguesa, dos cerca de 4 700 000 activos, cerca de 2 400 000 não possuem a escolaridade de 9 anos. Daí que, a par do reforço da oferta de Educação e Formação de Adultos, deva também *"ser dada oportunidade a todos os cidadãos e em particular aos adultos menos escolarizados e aos activos empregados e desempregados, de verem reconhecidos, validados e certificados os conhecimentos e competências que foram adquirindo por via não-formal ou informal, em diferentes contextos da vida e do trabalho e ainda, em inúmeras acções realizadas nos diversos domínios e com as mais diversas durações"* (op. cit)

O Acordo Sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, assinado pelo Governo e parceiros sociais em Fevereiro de 2001 reitera um acordo em que *"a dinamização da Educação e Formação de Adultos, enquanto sistema que possibilita o acesso generalizado deste à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de forma autónoma e permanente, deve ser conduzida através da valorização da certificação escolar e profissional das competências adquiridas ao longo da vida"*.

O Sistema Nacional de RVCC inscreve-se na Estratégia Europeia para o Emprego e no Plano Nacional de Emprego e pretende estimular e apoiar a procura de certificação e novas potencialidades de formação, permitindo o reconhecimento, por parte dos sistemas de educação e formação, das competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso pessoal e profissional.

A Rede Nacional de Centros RVCC é criada pela Portaria nº 1082-A/2001 em 5 de Setembro, tendo como objectivo a promoção do Sistema Nacional de RVCC, organizado e concebido pela ANEFA e que se constitui como resposta complementar relativamente aos sistemas de Educação e Formação de Adultos já existente.

Conclusão

Neste capítulo começamos por abordar a conjuntura a nível europeu e nacional que levou ao surgimento do modelo de competências em Portugal. O surgimento do Livro Branco da Educação e Formação com objectivos de definição de orientações neste domínio e posteriormente o Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da vida com uma dimensão mais prática no que respeita à aprendizagem ao longo da vida, são exemplos de um esforço conjunto ao nível dos países europeus nesta matéria.

Com base no despacho conjunto dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, o surgimento do Sistema RVCC assenta numa constatação, no nosso país, das diferenças evidenciadas entre os níveis de qualificação profissionais e escolares dos adultos e os seus reais desempenhos e competências efectivas.

O surgimento do Plano Nacional de Emprego constitui o embrião da criação da Agencia Nacional de Educação e Formação de Adultos, e consequente implementação da rede nacional de centros RVCC. A ANEEFA institui-se enquanto entidade que implementa e operacionaliza o sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação, valorizando as múltiplas formas de aprendizagem (formal, não formal e informal) e as competências que as pessoas foram adquirindo ao longo da sua vida e que se constituem enquanto património pessoal.

PARTE II – O IMPACTO DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO, CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO SUJEITO

Introdução

Tendo em conta a temática geral deste trabalho de investigação, *O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e validação de competências*, centrada no processo RVCC e operacionalizada nos CRVCC é intenção neste capítulo descrever a forma como foi conduzido o estudo empírico e a forma como foram recolhidos, analisados e interpretados os dados obtidos.

Após a construção de um quadro teórico, aquele possível e por certo sempre incompleto, que serve de suporte ao trabalho que se pretende desenvolver, neste capítulo, e tendo como referência o objecto de estudo, foram definidas as opções metodológicas e os fundamentos epistemológicos que lhe servem de base. A opção pela análise documental e o inquérito por questionário, justificam-se como sendo aqueles que melhor permitem aceder à compreensão que se pretende.

Começaremos pela identificação do problema, de onde decorre a questão de investigação e respectivos objectivos. Seguidamente enunciaremos as opções metodológicas e posterior descrição do contexto de onde emerge o trabalho de investigação. A escolha dos sujeitos da investigação e a construção do instrumento constituem igualmente momentos importantes de explicitação da investigação efectuada.

Capítulo 5 – Metodologia e Contexto de Investigação

5.1.– Identificação do problema

O estudo desenvolve-se e enquadra-se na problemática do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida e refere-se à compreensão da forma como este processo é vivenciado pelo sujeito e quais as mudanças ocorridas a nível profissional e que são reconhecidas como tendo sido devidas à passagem por este processo.

Desenvolve-se em torno de um dado contexto, o CRVCC do Seixal e constitui um olhar dos sujeitos sobre a passagem por este processo, tendo como base as questões relacionadas com a formação de adultos numa perspectiva existencial enquanto processo que se constitui numa contínua interacção com o mundo e com os outros, numa abordagem de auto-produção da sua própria vida.

Pela procura que tem vindo a ser sujeito, pela realidade do nosso país e pelos efeitos observados (de mencionar os estudos realizados pelo CIDEF em 2003 acerca da implementação deste Sistema em centros RVCC), o Sistema RVCC correspondeu a uma iniciativa não apenas inovadora, mas também pertinente e com espaço próprio no âmbito das políticas educativas, de emprego e inserção social, o que tem suscitado alguma curiosidade, tendo vindo a constituir-se como um campo de trabalho e reflexão.

Como afirma Melo (2000) num dos seus artigos da Revista Saber Mais, a Educação de Adultos em Portugal ainda é “a Gata Borralheira”. Não faz sentido fazer grandes investimentos no pré-escolar e escolar, quando a educação de adultos é colocada à margem, quebrando desta forma um “cordão motivacional” que deverá começar no seio das famílias no sentido de uma valorização da aprendizagem ao longo de toda a vida.

Não se tendo constituído como um concorrente de nenhum outro sistema de educação e formação já existente, o Sistema RVCC dirige-se a

públicos diferentes e com características diferentes. Igualmente, porque os 3,2 milhões de adultos com baixa escolarização e qualificação pressupõe uma articulação e cooperação das várias modalidades de Educação e Formação de Adultos existentes.

No entanto, é importante não esquecer que as pessoas adquirem um conjunto de conhecimentos fora do sistema educativo e/ou formativo de uma forma estruturada e intencional do ponto de vista do aprendente (aprendizagem não formal), ou até mesmo em actividades da vida quotidiana, que não sendo estruturada e muitas vezes não sendo intencional (aprendizagem informal) leva à produção de saber.

A filosofia de criação do Sistema RVCC parte do princípio que, aproveitando e potenciando os contributos das diferentes metodologias - balanços de competências, histórias de vida e outras - o processo é centrado no indivíduo e no seu património experiencial, valorizando e fazendo emergir "o (re)conhecimento de si" como portador e âncora de projectos de e com futuro. Este processo exige por parte do adulto uma elevada participação e iniciativa no sentido da constituição de um dossier pessoal onde se apresentam os saberes adquiridos pelo adulto nos diferentes contextos e acumulados ao longo da vida.

Segundo Couceiro (2002), este reconhecimento pessoal é gerador de *empowerment*, não apenas porque "o sujeito se reconhece num outro patamar, mas porque o torna potencialmente capaz de transferir essa(s) competência(s) para outros contextos e situações" (p. 30)

A consideração deste processo de reconhecimento e validação de competências, enquanto promotor do auto-conhecimento, em que o adulto se torna capaz de dominar, adaptar e constituir-se como produtor dos seus conhecimentos a um nível individual, num nível colectivo contribui para a (re)qualificação do capital humano, riqueza de que dependemos para o desenvolvimento da sociedade portuguesa. Neste sentido, parece-nos

pertinente estudar o impacto do processo RVCC nos sujeitos que nele participam.

Constitui-se, deste modo, como questão central deste trabalho, a seguinte:

Quais as mudanças que os indivíduos reconhecem como tendo sido operadas pela passagem por um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências?

Desta questão central e contribuindo para a sua clarificação, decorrem outras **questões** que se afiguram como imprescindíveis para enquadrar o trabalho empírico:

- Existem ou não mudanças a nível profissional após a passagem pelo processo RVCC?

- As mudanças reconhecidas pelo sujeito são atribuídas à sua passagem pelo processo RVCC? ✓

- Que efeitos ficam inscritos no sujeito após a passagem pelo processo RVCC? ✓

As finalidades deste estudo, têm implícitas os **objectivos** que a seguir se enunciam, e que orientam a investigação:

- Conhecer como se desenvolve o processo RVCC ✓

- Identificar qual a influência das actividades propostas no sujeito ✓

- Compreender até que ponto a dinâmica implícita no processo se constitui enquanto facilitadora de novos investimentos na vida do sujeito

A escolha do objecto de estudo está relacionada com a realidade vivenciada pelo investigador (população do concelho do Seixal que procura respostas a vários níveis: formação, emprego, educação) e alguma experiência no âmbito do encaminhamento de utentes para esta resposta e posterior feedback em termos de procura de outras respostas no sentido de dar continuidade ao projecto de vida iniciado e re(iniciado) após a passagem pelo processo RVCC.

Até aqui o processo RVCC era para mim desconhecido, na medida em que efectuava o encaminhamento do candidato para este sistema e do contacto estabelecido após a certificação, se apresentava como desconhecido, denotam-se alterações na postura do sujeito.

O período de tempo escolhido (2000/2003), deve-se ao facto de este ser, no momento da elaboração deste trabalho de investigação, o período de tempo em que os dados dos utentes se encontram disponíveis e organizados, facilitando a elaboração de uma base de dados para posterior contacto dos utentes que passaram pelo processo RVCC no Centro do Seixal.

5.2. – Opções metodológicas de investigação

A questão central de investigação que se vem projectando e a problemática que dela decorre levou a tomar a opção por um estudo extensivo, de natureza quantitativa, recorrendo à técnica do inquérito por questionário e posterior análise quantitativa dos dados recolhidos.

Como afirma Ferreira (1986), todo o questionamento científico implica uma acção de pesquisa que se traduz sempre no acto de perguntar, por isso *“todas as regras metodológicas têm como objectivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas”* (p.165)

Dados são *“informações na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidas por um conjunto de entidades”* (Bogdan e Biklen, 1994, p. 149). Face ao universo dos sujeitos,

optei pela técnica do inquérito por questionário, porque me pareceu ser a mais adequada tendo em conta o objectivo do estudo.

Como nos diz Hill (2002), "*é muito fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário*", pelo que existe a necessidade não apenas de uma especificação correcta das questões antes de se efectuar a recolha de dados: que perguntas utilizar para medir as variáveis, mas também, o tipo de resposta mais adequado, o tipo de medida associado às respostas e o método mais correcto para a análise dos dados. Como afirma Ferreira (1986), "*a arte de bem perguntar reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições por estas criadas, no seio das quais emergem os enunciados classificados de respostas*" (p. 165)

O inquérito por questionário utilizado no âmbito das Ciências Sociais constitui-se enquanto uma "*pesquisa sistemática e o mais rigorosa possível de dados sociais significativos*" (Alain Birou, in Ferreira, 1986). Constitui-se enquanto técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos, que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio.

Estou consciente, como refere Ferreira (1986), que a utilização desta técnica não capta a transgressão da "normalidade" social, mas põe em evidência uma regularidade estatística. Quanto ao grau de profundidade da informação recolhida, apresenta algumas limitações.

A par desta técnica, a análise documental, não só de documentação interna do RVCC, como fornecida pela ANEFA, no sentido da construção do dossier pessoal do utente, constituem documentos importantes que caracterizam as actividades desenvolvidas durante o processo que permitem aos utentes reconhecerem por si e/ou com a ajudas dos técnicos "os seus saberes" adquiridos ao longo da vida, nos diversos contextos.

5.3.– O Sistema RVCC da ANEFA

Promovidos por entidades públicas ou privadas, pretende-se que os Centros RVCC tenham significativa implantação a nível local, regional e nacional, constituindo-se como espaços privilegiados para a aplicação de metodologias de RVCC previamente adquiridas, tendo em vista a certificação escolar e a melhoria da qualificação.

São público alvo destes Centros RVCC, os adultos maiores de 18 anos que não possuam o 9º ano de escolaridade, acolhidos e orientados para processos RVCC, tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Desde Novembro de 2000 que a Rede de Centros RVCC é constituída por 6 Centros em observação (dos quais faz parte o Centro RVCC do Seixal), tendo como principal objectivo a aplicação do modelo de intervenção com vista à permanente adequação e reformulação dos instrumentos que fundamentam a concepção e arquitectura do Sistema.

A perspectiva é que em 2006, esta Rede seja constituída por mais 78% de Centros, a um ritmo de 14 por ano, com excepção de 2001, em que serão criados 22 centros. O financiamento da Rede nacional, que será constituída por 84 centros é co-financiada até 2006 pela medida nº 4.1 " reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida" da Intervenção Operacional da Educação (PRODEP III).

Segundo o relatório de avaliação do PRODEP (2003), a meta física do número de avaliações/certificações está ainda longe de ser alcançada. Em 2002, apenas 4% dos 93333 tinham sido conseguidos, no entanto, como a própria equipa conclui " *existe necessidade de um reajustamento destas metas tendo em conta que a metodologia se encontra relativamente estabilizada*" e

que a própria pressão para esse cumprimento possa pôr em causa a qualidade do processo de validação/certificação.

O Sistema Nacional RVCC estrutura-se a partir de:

☒ Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos:

A importância de adquirir e desenvolver *competências de vida ou competências chave* está intimamente relacionado com o facto de permitir que as pessoas *“compreendam e participem na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o saber ser e o saber resolver os problemas com que o mundo actual em mudança as confronta constantemente”* (L. Alonso, 2000, p. 13).

Esta nova ordem caracteriza-se por mudanças qualitativas nos diferentes contextos e que afectam a vida das pessoas e as relações sociais, nomeadamente nos contextos familiar, educativo, social, económico e profissional. Estes factores colocam o tema do conhecimento como central na formação das pessoas, assim como a necessidade do desenvolvimento de um sentimento de cidadania com o intuito de fazer face à desigualdade de oportunidades e individualismo.

É neste contexto que toma importância a aquisição e desenvolvimento de competências de vida ou competências –chave no sentido de proporcionar às pessoas a compreensão e participação na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o saber ser e o saber resolver os problemas com que o mundo actual nos confronta. Segundo Alcoforado (2000), esta é *“uma designação metafórica que entendemos como um instrumento de que qualquer trabalhador se deve munir para encarar com sucesso as diversas e sempre novas situações que lhe surgirão em ambientes de incerteza e mudança”* (p. 38)

A construção do dispositivo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, deve inserir-se num quadro referencial mais vasto de educação e formação ao longo da vida. Como o próprio nome indica, o referencial deve ser visto como um ponto de partida ou princípio orientador.

Enquanto estrutura adaptável e flexível permite a construção de um percurso de formação adaptável às exigências surgidas. O referencial de competências-chave permite fazer a integração entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projectos de Educação/Formação de Adultos, com o intuito de *"incentivar a autonomia e a participação (...) num marco que permita o diálogo e entendimento entre os actores com uma linguagem e substrato teórico explícito sobre o qual se possa discutir, criticar, avaliar e formular"* (ANEFA, 2000).

A definição de um referencial tem a tripla função, enquanto:

- "a) quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida;*
- b) base para o "desenho curricular" de educação e formação de adultos assente em competências chave;*
- c) guia para a concepção da formação de agentes EFA"* (ANEFA, 27/28)

Este referencial pretende ser um instrumento *"devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, tomada de decisões e avaliação da educação e formação de adultos em Portugal"*, enquanto prioridade central da Política Educativa. Mais do que um referencial que se constitui como uma condição para encontrar e conservar um emprego, este grupo de competências tem também como objectivo permitir uma melhor *"leitura do mundo"* e *"compreensão de si"*, na medida em que a sua história de vida, ao tornar-se consciente, se torna passível de ser valorizada pelo próprio e pelos outros. Ao tornar-se significativa, esta história é alvo de reflexão e crítica no sentido de um (re)conhecimento que leva o sujeito a uma auto descoberta.

Foram 4 os princípios orientadores na construção do referencial de competências chave, devendo: "*orientar o seu desenvolvimento nos diferentes contextos*" (ANEFA, 2000, p. 36), nomeadamente no que respeita ao reconhecimento, validação e certificação de competências.

❶ Adequação e Relevância

Qualquer referencial de competências deve ajustar-se ao adulto concebido enquanto construtor de conhecimento em interacção com a experiência, com o seu capital de formação, necessidades, motivações adquiridas e não o contrário.

"As competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências, o que implica que elas não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadores e da sua participação activa e voluntária" (ANEFA, 2000, p. 36)

A construção deste referencial baseou-se nalguns princípios da "andragogia" como sendo: "*o carácter autónomo, experiencial, reflexivo, orientado por motivações intrínsecas e centrado na percepção dos problemas e necessidades*" (ANEFA, 2000, p. 36) da aprendizagem dos adultos.

Face a este contexto, a aprendizagem do adulto deve basear-se "*na escolha voluntária e deve ser adaptada às características cognitivas e necessidades de cada um, levando-o a responsabilizar-se pelo desenho do seu próprio desenvolvimento (...) em termos de planejar, seleccionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, rectificar, avaliar, etc..*" (ANEFA, 2000, p. 37)

Enquanto referencial, este documento deve ser entendido como um quadro de referência adequado a cada pessoa ou grupo nos seus contextos de vida, no sentido de construir um "*instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social*".

③ Abertura e Flexibilidade

Enquanto quadro estruturador e orientador, o referencial criado deve ser suficientemente aberto em termos de adaptabilidade, implicando uma estrutura flexível no sentido de uma possibilidade de combinações diversas de competências e componentes de formação, diferenciação de ritmos e processos individuais de aprendizagem.

Este carácter de flexibilidade e adaptabilidade que caracteriza o referencial poderá ter uma dupla interpretação. Se por um lado, se apresenta algo "impreciso" colocando aos intervenientes algumas dúvidas quanto "àquilo que deve ser ensinado", consideramos que, os seus princípios assentes no conceito de competência, em que se valoriza a experiência, tornam o modelo aliciante com base no seu carácter "pouco preciso" e provisório.

A solicitude cada vez maior de uma postura participativa do indivíduo face às multiplicidades apresentadas, leva-nos à conclusão de que educar não é "enformar" e que características como a autonomia, a criatividade e a iniciativa são factores a ter em conta.

④ Articulação horizontal e vertical

Há que garantir a transversalidade e continuidade do referencial, enquanto instrumento coerente e integrado. A procura de "actividades integradoras" no reconhecimento de competências, com o intuito de mobilizar diferentes competências na *"definição, análise, pesquisa e resolução de problemas propostos pela actividade"* (ANEFA, 2000, p. 38) num sistema integrado de mobilização de competências no equacionamento e resolução de problemas, num crescendo de complexidade e aprofundamento.

⑤ Equilíbrio

A consideração de quatro áreas de competências chave partem de um princípio de igualdade em termos de contributo para a formação da pessoa enquanto cidadão no mundo e têm como objectivo o *"desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem às pessoas serem capazes de agir e reagir de forma adequada perante as situações mais ou*

menos complexas que a vida lhes vai colocando e que permitem também o aprender nas quatro vertentes: aprender a ser, a conhecer, viver juntos e fazer". (ANEFA, 2000, p. 38)

Partindo de um contexto próximo do indivíduo, os problemas deverão progressivamente ser ampliados para contextos mais alargados e globais, com o intuito de uma compreensão do mundo mais abrangente e complexa.

O conceito de competência-chave ultrapassa o sentido tecnicista original, adquirindo uma *"essência mais construtivista e integrada que aponta para a capacidade de agir e reagir de forma adequada perante as situações, mobilizando conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais, num determinado contexto, significativo e informado por valores"* (Alonso, 2000, p. 38), o que leva a basear a caracterização da educação de adultos numa escolha voluntária, adaptada às características cognitivas e necessidades de cada um, dando importância àquilo que foi acumulado como saber ao longo da sua vida.

☒ Organizado em 3 níveis:

- ① Básico 3 (3º ciclo ensino básico)
- ② Básico 2 (2º ciclo ensino básico)
- ③ Básico 1 (1º ciclo ensino básico)

☒ Abrangendo 4 áreas de Competências-Chave:

As competências-chave foram desenvolvidas com o intuito de promover o desenvolvimento do indivíduo e a sua inserção na sociedade, sendo neste sentido marcadas pelas características já referidas. O referencial da ANEFA suporta-se, conforme distinção proposta pela Comissão Europeia (1995), em quatro grupos de competência-chave:

***Linguagem e Comunicação (LC)**

A pertinência desta área relaciona-se com aspectos de desenvolvimento do indivíduo e a sua interacção na sociedade. Enquanto componente social, a linguagem, verbal e não verbal, é na sociedade um meio de comunicação que, fazendo parte dos esquemas cognitivos do indivíduo, os quais vai desenvolvendo no sentido de um enriquecimento através da associação entre conhecimentos novos e antigos.

Inserem-se no âmbito das competências metodológicas que incluem a capacidade de raciocínio e comunicação abstractas, de assunção de responsabilidades, de tomar decisões e de aprendizagem.

As unidades de competência (4 por cada área definida) definem o perfil terminal de nível, consoante os três perfis de competência considerados numa sequência de complexidade crescente.

Dentro da área de Linguagem Portuguesa, temos:

- **Linguagem oral** (que implica a compreensão e produção, ou seja, a capacidade para o indivíduo saber ouvir e falar);
- **Leitura** (flexibiliza as estruturas mentais no sentido da aquisição de novas aprendizagens e consciência do mundo, a partir de suportes de diversas naturezas);
- **Escrita** (desenvolvimento da autonomia do indivíduo face a uma sociedade em que impera a língua escrita);
- **Comunicação não verbal** (enquanto desafio para a interpretação do mundo).

*** Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)**

As tecnologias desempenham, nos nossos dias, um papel preponderante na nossa vida, desde os equipamentos mais básicos com os quais lidamos todos os dias até aos mais avançados - vivemos numa

Sociedade de Informação. Integra-se no âmbito das competências técnicas entendidas como compreendendo o domínio das novas tecnologias, tratamento automático e electrónico de dados e capacidade de lidar com sistemas informáticos.

É necessário preparar as pessoas para o desempenho de competências ligadas às novas tecnologias, mas face a um campo tão vasto, o referencial nesta área, cinge-se a um contexto de aprendizagem associado ao conhecimento e uso do computador pessoal, embora a sugestão de actividades apresentado, apenas ilustram aquilo que é possível fazer e não aquilo que tem que ser feito.

*** Matemática para a Vida (MV)**

O valor instrumental da matemática na resolução de tarefas do dia-a-dia é inquestionável. Os conceitos matemáticos e a sua compreensão são imprescindíveis para a compreensão da realidade, assim como exercer uma cidadania esclarecida e reflexiva.

Na área de matemática para a vida, os autores procuraram desenhar uma catálogo de competências, no sentido de recuperar a ideia de “educação para além da escolaridade” e também considerar os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida deste público alvo.

Foram consideradas como unidades de competência:

- Numeracia
- Cálculo operativo
- Interpretação de dados e resultados
- Espaço e geometria

Os critérios de evidência considerados visam:

- Ajuizar se o candidato possui ou não determinada competência

• *Creditar a competência revelada*

• *Abrir ao candidato opções no sentido de alargar as suas competências ou apenas creditar as que foram evidenciadas*
(ANEFA, 2000)

Os critérios de evidência nesta área são complementados por sugestões de actividades contextualizadas nos "Temas de Vida" e não podemos esquecer que a matemática é, pela sua natureza, uma matéria cuja rede conceptual se organiza hierarquicamente.

*** Cidadania e Empregabilidade (CE)**

Esta é, das quatro áreas de competência chave consideradas aquela que possui uma maior abrangência e transversalidade. Relativamente a esta área, as outras três são consideradas como "instrumentais" e esta mais relacionada com a expressão de comportamentos. Insere-se numa área de competência mais social/comportamental, relacionada com atitudes, comportamentos e valores.

Considerando que o público alvo são adultos que possuem experiência de vida e que ao nível da competência (na sua noção mais ampla) de saber (conhecimento), saber fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes) entendida como saber em acção, apresentam comportamentos apropriados em objectivos de cidadania e empregabilidade que perseguem no seu dia-a-dia.

Apesar desta distribuição, é importante não esquecer que este modelo assenta numa base de transversalidade, com uma visão integradora, na medida em que o domínio das competências de cada uma das áreas *"enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave. Ler e interpretar informação oral, escrita, visual; numérica ou em formato digital é uma competência transversal imprescindível ao exercício da cidadania e da empregabilidade"* (ANEFA, 2000, p. 10)

A diferenciação entre os três níveis (B1, B2 e B3) nesta área específica foi formulada pelos autores da seguinte forma:

- ☛ B1 – Competência de mera identificação de conteúdos
- ☛ B2 – Competência de discernimento (inferência) de lógica subjacente e estruturante desses conteúdos
- ☛ B3 – Competência de tomada de posição crítica sobre essa lógica

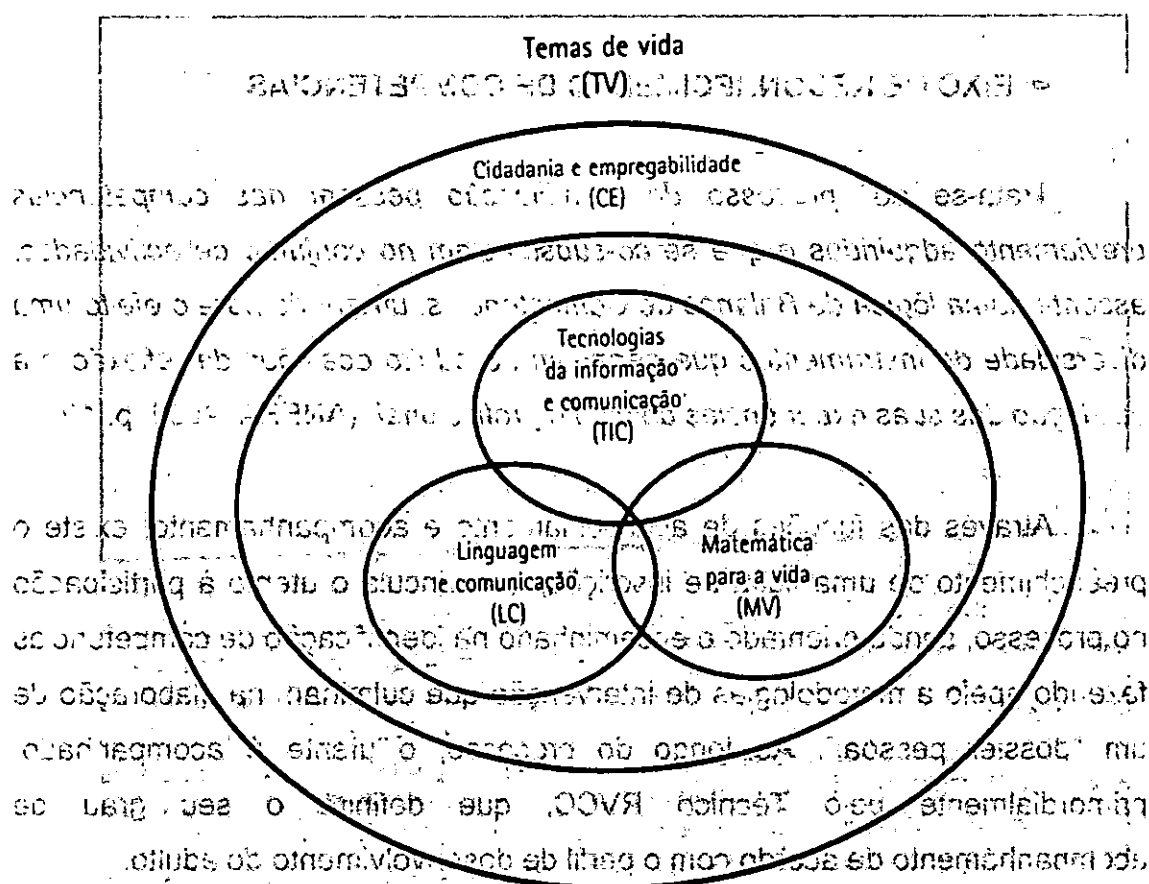
Esta triologia em que foi fundamentada a criação do referencial de competências chave está relacionada com a definição de Boterf (1998) ao identificar três tipos de abordagem para reconhecer a existência de competência: realização, concordância e singularidade, a qual já foi explicitada anteriormente neste capítulo:

- ☛ B1 (realização) – consiste em inferir a existência de competência quando determinados critérios de realização de uma dada actividade são alcançados;
- ☛ B2 (concordância) – inferir a existência de competências quando a actividade realizada satisfaz os critérios de boa realização;
- ☛ B3 – (singularidade) – inferir a existência de competência quando a actividade é realizada de acordo com um esquema operativo construído pelo sujeito e que lhe permite concretizar a actividade prescrita ou reagir a um acontecimento inesperado com ela relacionado.

***Temas de Vida (TV)**

Constitui uma área de conhecimentos transversal, que funciona como fonte de conhecimento e contextualização das competências, constituindo-se por uma diversidade de temas e problemas com relevância social, no sentido de uma melhor compreensão do mundo e à resolução de problemas que nos são colocados diariamente. As “sugestões de actividades” vão buscar aos Temas de Vida o conhecimento necessário para tornar a competência significativa e funcional, num contexto específico.

o tema de vida de cidadania e empregabilidade, que se relaciona com o tema de vida de tecnologias da informação e comunicação.



REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

O desenvolvimento é iniciado, normalmente, pela identificação dos

Fonte: ANEFA

Este processo de identificação é realizado e validado por um grupo de especialistas do Centro e do Conselho Nacional de Educação. Os temas de vida deverão ir ao encontro das necessidades/motivações, do sujeito e estes temas serão trazidos pelas histórias de vida dos utentes, constituindo este contacto o ponto de partida para o desenvolvimento do balanço de competências. O balanço de competências é a base para a construção de planos de intervenção e de acompanhamento.

Embora com necessidade de um aprofundamento, reformulação e reconstrução futuros, este referencial de competências chave pretende *"definir as competências essenciais e valiosas na nossa sociedade do conhecimento e da globalização, (para criar) as condições para oferecer a todos e a cada um dos cidadãos e cidadãs adultos uma igualdade de oportunidades perante a educação e formação ao longo da vida"*. (L. Alonso, 2000, p. 13)

- ☒ Organizando-se a partir de 3 eixos fundamentais de intervenção:

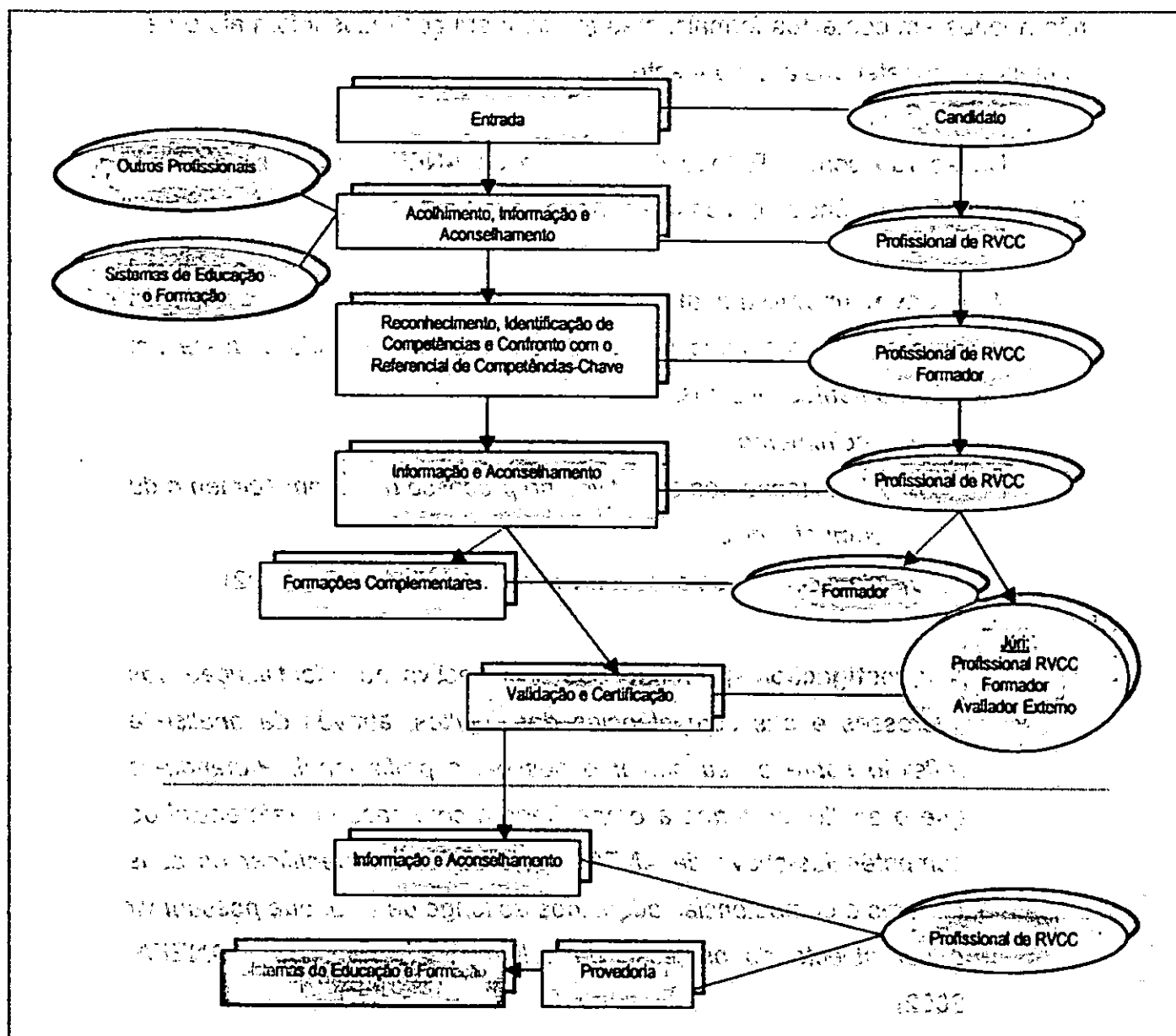
➤ EIXO DE RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Trata-se do *"processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas e que se co-substanciam no conjunto de actividades, assente numa lógica de Balanço de Competências, utilizando para o efeito uma diversidade de instrumentos que permitem ao adulto ocasiões de reflexão e a validação das suas experiências de vida e profissional"* (ANEFA, 2002, p. 12).

Através das funções de aconselhamento e acompanhamento, existe o preenchimento de uma ficha de inscrição, que vincula o utente à participação no processo, sendo orientado e encaminhado na identificação de competências fazendo apelo a metodologias de intervenção que culminam na elaboração de um "dossier pessoal". Ao longo do processo, o utente é acompanhado, primordialmente pelo Técnico RVCC, que definirá o seu grau de acompanhamento de acordo com o perfil de desenvolvimento do adulto.

O aconselhamento é iniciado, normalmente, pela clarificação dos objectivos do Centro e um balanço e identificação das expectativas do adulto. Este processo de acompanhamento individualizado é proporcionado ao adulto um tempo e um espaço em que lhe é permitido ir identificando as suas potencialidades e consequente estabelecimento de objectivos. As actividades propostas pelo processo RVCC permitem a construção de um dossier pessoal que constituirá a base da apresentação formal da candidatura do adulto para validação e certificação das áreas de competências-chave referentes ao nível B1, B2 ou B3.

Este processo de identificação pessoal das competências é realizado através de uma série de actividades que permitem ao adulto reflectir sobre as suas experiências de vida e profissional, bem como sobre as suas expectativas e necessidades. O processo é orientado pelo Técnico RVCC, que atua como facilitador e garante a qualidade do processo. O processo é realizado em parceria com o adulto, que é incentivado a participar ativamente na construção do seu dossier pessoal.



Fonte: ANEFA

O processo nem sempre decorre de forma linear, apercebendo-se Técnico de algumas lacunas, dificuldades relativamente aos critérios de evidência expressos no referencial. Nestes casos, é solicitada a intervenção dos formadores das áreas de competências-chave, no sentido da frequência de formações complementares, antes do pedido formal de validação, no sentido de, perante o júri, lhe poderem ser validadas as competências que obteve. Esta fase do processo assenta numa lógica de balanço de competências, em que é permitido ao adulto reflectir sobre as suas experiências, identificando as competências que adquiriram ao longo da vida,

De acordo com o Roteiro Estruturante da ANEFA, a metodologia de Balanço de Competências encontra-se organizado em três fases:

- c) clarificação das expectativas do adulto" (ANEFA, 2002)

- 2) A investigação/exploração que se objectiva na "identificação dos interesses e das competências dos adultos, através da análise e reflexão sobre o seu percurso pessoal e profissional. Pretende-se que o adulto, de forma acompanhada e com base no referencial de competências-chave da ANEFA, seja capaz de identificar os seus saberes e competências adquiridos ao longo da vida, que possam vir a ser objecto do processo de validação e certificação" (ANEFA, 2002).

Nesta fase, a exploração da história de vida do sujeito, serve de base à elaboração do dossier pessoal, o qual pode ser construído a partir de instrumentos elaborados e propostos pela ANEFA, ou até mesmo criados pelo próprio Centro, tendo em atenção as características contextuais e da população com quem estamos a trabalhar. Os instrumentos a utilizar têm o objectivo de facilitar o sujeito no processo de levantamento da sua história de vida, fazendo apelo a actividades de reflexão sobre as experiências mais significativas (ex.: a minha fotografia, a minha rede de relações,...), análise de interesses e saberes adquiridos ao longo do seu percurso de vida, potencialidades do sujeito, "auto-avaliação", ou seja, a consciencialização do sujeito face às suas competências pessoais e profissionais, recorrendo para,

isso a testemunhos de terceiros (amigos, familiares, colegas,...) que farão parte integrante do dossier pessoal.

- 3) A **fase conclusiva** tem como objectivo *"permitir a síntese do processo anteriormente efectuado e apoiar o adulto na elaboração do seu plano de acção (apresentação de pedido formal de validação de competências ou encaminhamento para formação complementar)"* (ANEFA, 2002). Esta fase, com carácter integrativo, proporciona ao sujeito reflectir sobre as actividades realizadas com o intuito de delinear de forma mais realista os seus projectos de vida, clarificando e planificando igualmente o seu projecto de formação.

A filosofia da metodologia do balanço de competências assenta numa lógica de *"livre participação do sujeito"*, ponto que consideramos de extrema importância no que respeita a uma crescente autonomia e responsabilidade, em que o outro está presente numa perspectiva de potenciar uma autoconfiança baseada na confiança no outro.

O processo de reconhecimento não tem tempo determinado e decorre de acordo com a situação concreta de cada adulto ou grupo de adultos. O adulto pode ser dispensado da fase de reconhecimento se revelar na fase de informação e aconselhamento condições de autonomia individual e construção o seu "dossier pessoal".

➤ EIXO DE VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Como o próprio nome indica, o eixo da validação consubstancia-se no acto formal realizado pela entidade devidamente acreditada por referência ao conjunto de actividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação de competências adquiridas ao longo da vida, relativamente às quatro áreas de competência-chave e aos três níveis de certificação escolar, conforme o estabelecido no referencial de competências-chave de Educação e Formação de Adultos da ANEFA.

A avaliação e identificação é feita a partir das evidências consideradas pelo júri com base no "dossier pessoal" do candidato ou, em certos casos, a partir de outras prestações complementares consideradas de relevo, sendo esta validação sempre realizada por referência ao referencial de competências-chave.

O processo de validação implica a preparação inicial da candidatura e sua organização, passando pela sua avaliação e posterior processo de decisão. Pode ser um processo autonomamente conduzido pelo candidato ou efectuado com o auxílio dos documentos criados pela ANEFA para esse fim.

A validação faz-se perante um júri de validação a constituir pela entidade acreditada como Centro RVCC que acompanhou o adulto no processo de reconhecimento de competências, pelo formador ou formadores de cada uma das quatro áreas de competência-chave e por um avaliador externo devidamente acreditado pela ANEFA. Neste processo, os formadores têm um papel marcadamente avaliativo, enquanto que o técnico RVCC funcionará como um consultor em caso de surgir alguma dúvida, num papel de mediação e facilitação da comunicação. O avaliador externo deverá ser, sempre que possível, uma figura representativa da comunidade em que o Centro se encontra inserido, contribuindo a sua presença para o estabelecimento de um elo de ligação entre o Centro e a comunidade. Tem um papel regulador de todo o processo, assegurando a conformidade entre os princípios orientadores, os critérios, as normas e os procedimentos.

O momento de validação pode culminar numa de três situações:

- 1) O candidato poderá ver validadas de forma completa as suas competências no que respeita ao domínio das quatro competências chave e aos níveis B1, B2 e B3 do referencial;
- 2) O candidato pode ver validadas apenas parcialmente as suas competências, relativamente a apenas algumas unidades de competências referentes às quatro áreas de competências-chave;

- 3) O candidato pode ser aconselhado a frequentar percursos formativos de curta duração ou formações complementares, com o intuito de complementar um determinado nível do seu percurso formativo.

➤ EIXO DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Processo que confirma oficialmente e de maneira formal as competências adquiridas pela via da formação e/ou pela experiência de vida, após o processo de reconhecimento, avaliação e validação por parte do júri. Constitui *"o acto oficial de registo das competências. Estas são validadas na "carteira pessoal de competências-chave" e sempre que for caso disso, por decisão do júri de validação, haverá lugar à emissão de certificados de nível básico 3, 2 ou 1 equivalentes para todos os feitos legais, ao 3º, 2º e 1º ciclos de ensino básicos"* (ANEFA, 2002).

Todos os documentos que foram produzidos pelo sujeito durante o processo são sua propriedade. Os certificados adquiridos poderão funcionar como a "chave" que permita ao indivíduo "abrir algumas portas" em termos de mercado de trabalho ou até mesmo permitir a entrada em estabelecimentos de ensino para prosseguimento de estudos ou formação.

Enquanto indivíduo mais consciente das suas capacidades, este processo pretende potenciar a sua autonomia e responsabilidade, motivando-o para uma postura activa na sociedade que se poderá consubstanciar na procura de novas formações e, de uma forma geral, estar mais desperto e sensibilizado a novas aprendizagens, numa postura de "eternamente aprendente".

Na acreditação das entidades promotoras, estas deverão possuir estatuto jurídico de pessoa colectiva de direito público ou privado, pertencentes ao sector público, privado ou cooperativo. O acto de acreditação constitui o reconhecimento da capacidade efectiva ou do potencial demonstrado pela entidade, fundamentado na avaliação da sua vocação, funções, estrutura, competências e recursos para acolher, implementar e gerir adequadamente o

processo RVCC. Esta validade é renovada por 3 anos e consequentemente por períodos de igual duração.

A entidade deve possuir uma equipa técnica que possua conhecimentos sobre:

- *O sistema de educação-formação;*
- *O sistema de certificação escolar e profissional;*
- *O sistema empresarial;*
- *Os processos e metodologias de acolhimento, aconselhamento, balanço de competências e orientação, no quadro do desenvolvimento de percursos de educação-formação;*
- *Os processos formativos, nomeadamente ao nível do diagnóstico de necessidades de formação, planeamento, concepção e desenvolvimento de acções e avaliação de resultados;*
- *Os processos de aprendizagem dos adultos, nomeadamente das metodologias activas adequadas aos públicos com baixas qualificações escolar e profissional”.*

Com a Portaria nº 286-A/2002 de 15 de Março foram revistos alguns requisitos para a acreditação das entidades promotoras de Centros RVCC, considerando a experiência adquirida no processo de análise e decisão realizados, tendo sido efectuados alguns ajustamentos.

Para além das funções anteriormente mencionadas, os Centros RVCC têm também associada a função de provedoria, que consiste no encaminhamento do candidato para outras alternativas, sempre que este não reúna as condições necessárias para prosseguir o processo RVCC. Estas alternativas podem surgir ao nível de outras entidades ou profissionais, ofertas de formação no sistema educativo ou fora dele, com o intuito do adulto poder concretizar o seu projecto pessoal e profissional.

Reforçando a ideia de que este é um modelo flexível e aberto, em que todos os recursos devem ser disponibilizados, não faz sentido a existência de

compartimentos que comprometam a vida das pessoas, no que respeito ao seu futuro enquanto indivíduos numa sociedade que se auto denomina de aprendente.

5.4. – O contexto de investigação

A opção pelo contexto emergente da escolha dos sujeitos de investigação surge no âmbito da problemática considerada e a realidade vivenciada pelo investigador no seu trabalho diário.

O Centro RVCC do Seixal encontra-se inserido no Centro de Formação Profissional do Seixal, desde Novembro de 2000, constituindo desde então um dos Centros piloto em observação, no sentido de avaliar as metodologias e estratégias deste tipo de resposta.

O Centro de Formação Profissional do Seixal pertence à rede de centros de gestão directa do Instituto de Emprego e Formação Profissional, organismo público sob tutela do Ministério do Trabalho, ao qual compete a execução de políticas de emprego e formação profissional, definidas e aprovadas pelo Governo.

Com o surgimento do Centro RVCC do Seixal, em 2000, aparece uma nova resposta ao nível da certificação escolar, com a possibilidade que é dada aos adultos com mais de 18 anos, de verem reconhecidas as suas competências adquiridas ao longo da vida, por vias não formais e informais.

O Centro RVCC tem tido, como área de intervenção toda a Península de Setúbal, no entanto, e com o alargamento da rede de centros RVCC, que no ano de 2004 ascenderá aos seis, a zona de intervenção doo Centro RVCC do Seixal em 2004 restringe-se às áreas dos Concelhos de Seixal e Sesimbra.

Face a este contexto, o público alvo do Centro RVCC do Seixal, são adultos com idade superior aos 18 anos, que não tenham completado o 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade, activos em risco de desemprego ou

desempregados, que no desempenho das suas actividades profissionais e não só, tenham adquirido um conjunto de competências não reconhecidas em termos académicos.

O Centro RVCC do Seixal tem como parcerias prioritárias todas aquelas que pertencem à Rede Regional para o Emprego da Península de Setúbal. Destas entidades parceiras, são consideradas o Centro de Emprego do Seixal que apresenta um número de inscritos sem a certificação académica do 9º ano que rondam os 9 mil, a Câmara Municipal do Seixal, com cerca de 50% dos seus trabalhadores que não possuem o 9º ano de escolaridade e os Bombeiros Voluntários do Seixal.

O Centro RVCC tem como base do seu plano de divulgação e promoção, a rede de parceiros que intervêm directamente com o público alvo definido como prioritário deste Centro, com o intuito da divulgação das soluções oferecidas junto das comunidades envolventes e agentes económicos. A imprensa escrita e falada da região com a utilização do Boletim Municipal são outras formas de divulgação da actividade do Centro RVCC do Seixal.

5.5. – A escolha dos sujeitos da investigação

Os utentes seleccionados para fazer parte deste estudo integraram o processo RVCC no Centro RVCC do Seixal entre os anos de 2000 e 2003. São utentes maiores de 18 anos e apesar da escolaridade inicial ser diferente, todos validaram competências de nível B2 (6º ano de escolaridade) e B3 (9º ano de escolaridade).

No período considerado, foram certificados pelo CRVCC do Seixal 560 indivíduos:

ANO	ADULTOS CERTIFICADOS
2001	139
2002	183
2003	238
TOTAL	560

Fonte: RVCC do Seixal

Os processos de reconhecimento iniciados em 2000 (ano de implementação do CRVCC do Seixal), só foram concluídos em 2001.

Dos 560 indivíduos que fazem parte da população abrangida pelo estudo, através de dados fornecidos pelo Centro RVCC do Seixal, com tendo sido certificados no período de 2000 a 2003, foram excluídos 7 sujeitos em cuja informação relativamente à residência se encontrava incompleta e por esta razão, tornava-se impossível a emissão, por correio, dos questionários.

Nº DE QUESTIONÁRIOS E TAXA DE RESPOSTA					
UNIVERSO	Nº DE QUESTIONÁRIOS			TAXA DE RESPOSTA	
	ENVIADOS	RECEBIDOS	DEVOLVIDOS AO REMETENTE	GLOBAL (%)	REAL %
ADULTOS CERTIFICADOS*	663	144	67	33,2%	43,5%
(7 AN 31 de Dezembro de 2003)					

Considerando a totalidade da unidade estatística, foram remetidos os questionários por via postal pelo Centro de Formação Profissional do Seixal, na 1ª semana de Setembro de 2005, de acordo com a base de dados fornecida pelo CRVCC do Seixal para o efeito. Os questionários foram acompanhados por uma carta de apresentação, assinada pela Directora do Centro de Formação Profissional do Seixal e de um sobrescrito sem franquia – Remessa Livre, para devolução do questionário após o seu preenchimento, no prazo de 10 dias úteis, a contar da data de recepção do questionário.

De acordo com o quadro, a taxa de resposta foi de 33,2% em termos globais e de 43,5% em termos reais, ou seja, excluindo os questionários devolvidos ao remetente por morada errada/incompleta.

5.6. – O instrumento

Para além da análise documental efectuada a partir da documentação interna do Centro RVCC do Seixal, como dos documentos emitidos pela ANEFA, optámos por proceder à aplicação de um inquérito por questionário à totalidade da população que integrou o processo RVCC, no Seixal, entre os anos de 2000 e 2003. Face à natureza do estudo optou-se por esta técnica por se considerar ser a mais adequada face aos objectivos inicialmente propostos por este trabalho de investigação.

O inquérito por questionário (anexo 1) foi construído a partir das informações inicialmente fornecidas por utentes que passaram por este processo, Técnicos do Centro RVCC do Seixal e leituras efectuadas sobre a dinâmica e operacionalização do processo neste Centro. A partir da recolha e articulação da informação recolhida, foram criados indicadores que levaram à elaboração das questões e possíveis alternativas de resposta. (anexo 2).

Das preocupações do investigador que levarão à definição da questão central e tendo por base as questões e objectivos da investigação, o inquérito por questionário foi elaborado com o intuito de proceder à caracterização dos sujeitos que integraram o processo RVCC no Centro RVCC do Seixal entre os anos 2000 e 2003. Pretendeu-se igualmente identificar a influência das etapas e dinâmicas subjacentes no sujeito e os efeitos da passagem pelo processo em termos profissionais. Considerou-se igualmente pertinente compreender qual o impacto, a longo prazo, ao nível da vida do sujeito da passagem pelo processo RVCC.

O inquérito por questionário foi elaborado em seis sub-partes:

A. Dados de identificação

As questões apresentadas foram elaboradas com o objectivo de proceder à caracterização dos sujeitos em termos de: sexo, idade, estado civil e local de residência, ano de integração no processo;

B. Caracterização da situação

Nesta parte, as questões apresentadas pretendiam caracterizar a situação dos sujeitos, em termos profissionais, anterior à integração no processo RVCC, bem como a condição habilitacionais antes e após a sua integração. Foi colocada uma questão relacionada com o meio através do qual o sujeito teve conhecimento do processo. Considerou-se igualmente pertinente obter informações quanto às razões que teriam levado os sujeitos a interromper o seu percurso escolar.

No que diz respeito às alternativas de resposta foram considerados factores de ordem familiar, pessoal, estrutural e da dinâmica do próprio sistema de ensino.

C. Motivações para o processo

Foram consideradas, nesta parte, questões relacionadas com as motivações que levaram os sujeitos a integrar e concluir com sucesso o processo RVCC.

Nas alternativas de resposta foram considerados factores da ordem da estrutura e organização do processo, profissional/escolar, pessoal e relacional.

Foi igualmente integrada uma questão relacionada com o(s) factor(es) que teria(m) influenciado a aquisição de competências ao longo da vida do sujeito, considerando-se como alternativa respostas de ordem social/relacional, profissional, formação/escolar, pessoal, conjuntural e motivacional.

D. Etapas do processo RVCC

Tendo em consideração a divisão do processo em etapas, segundo o modelo da ANEFA, os sujeitos foram questionados quanto à importância da entrevista individual que é inicialmente efectuada com o técnico RVCC. Em termos de opções de resposta, foram considerados factores de ordem pessoal e do conhecimento do próprio processo.

Relativamente à decorrência do processo, os sujeitos foram questionados quanto à forma (individual/grupo/mista) de decorrência do processo e qual a influência no sujeito da decorrência do processo em grupo (forma mais regular), tendo sido consideradas alternativas de resposta da ordem do pessoal, social e relacional.

Os sujeitos foram igualmente questionados quanto à frequência de formação complementar ao longo do processo e qual ou quais a(s) área(s) de competência(s) chave em que isso ocorreu.

Considerando as etapas do processo RVCC, de acordo com a ANEFA, foi incluída uma questão quanto à(s) etapa(s) do processo considerada(s) mais importante(s).

E. Alterações ocorridas

Foi considerada uma questão inicial quanto à ocorrência de alterações a nível profissional após o processo RVCC. As questões seguintes relacionam-se as razões que foram reconhecidas pelos sujeitos como tendo levado à: manutenção da situação de emprego, manutenção da situação de desemprego ou alteração da situação profissional. As opções de resposta possíveis são de ordem social, pessoal, familiar, escolar/formação, funcional/económica e da valorização do processo pelas entidades empregadoras.

Foi igualmente considerada uma questão relacionada com a atribuição das alterações ocorridas, a nível profissional pelos sujeitos, à passagem pelo processo.

F. Efeitos do processo

Foram elaboradas, nesta parte, três questões com o intuito de conhecer os efeitos, a longo prazo e num nível pessoal, atribuídos pelo sujeito à passagem pelo processo RVCC, no que diz respeito ao que foi mais enriquecedor durante o processo, às implicações enquanto pessoa e à influência na sua vida. Foram consideradas alternativas de resposta de ordem pessoal, relacional, social e da dinâmica do próprio processo.

Quanto à possibilidade de resposta, todas as questões implicavam uma resposta fechada, embora a última alternativa considerasse sempre a possibilidade de indicar outra opinião não considerada nas hipóteses possíveis de resposta.

Algumas das questões permitiam apenas uma alternativa de resposta (questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24), enquanto outras possibilitavam três alternativas ponderadas com 1, 2 e 3, conforme a importância atribuída pelo utente a cada uma (questões 11, 12, 13, 14, 16, 25, 26, 27).

Capítulo 6 – Conhecendo a dinâmica do Processo Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no CRVCC do Seixal

6.1. – Caracterização da equipa do Centro RVCC do Seixal

No âmbito da orgânica dos Centros de Formação Profissional do I.E.F.P., a equipa dos Centros RVCC está integrada no Núcleo de Desenvolvimento, Avaliação e Certificação, que faz parte da Unidade de Formação, pelo que, os seus elementos, sendo funcionários do Centro de Formação Profissional do Seixal, assumem funções diversas, entre as quais as relativas ao Centro RVCC.

A equipa do Centro RVCC, entre o ano de 2000/2003 era constituída para além de uma directora a tempo parcial, por um coordenador, por três técnicos RVCC a tempo integral, um Técnico Administrativo, um Técnico de Formação com funções ao nível do processo de reconhecimento, validação e certificação das competências profissionais, processo que, na altura, se encontrava em fase de implementação inicial, dois formadores na área de Linguagem e Comunicação e de Cidadania e Empregabilidade, um formador na área de Matemática para a Vida e dois formadores para a área de Tecnologias de Informação e Comunicação.

A estrutura do modelo de funcionamento tem por base os programas, prestações técnicas, metodologias e instrumentos desenvolvidos e aferidos no quadro do Plano Nacional de Emprego, transferíveis para as situações configuradas no âmbito do RVCC.

O Centro de Formação Profissional garante os meios necessários à organização e gestão das formações complementares, preconizadas no Projecto Pessoal e Profissional (PPP), bem como a validação e certificação das competências adquiridas pelos candidatos na sequência destes percursos formativos.

O Centro RVCC articula ainda com as entidades certificadoras, por via do Sistema Nacional de Certificação Profissional, com o objectivo de assegurar a aferição das competências profissionais e a emissão dos respectivos Certificados de Aptidão Profissional (CAP). O Técnico de Formação é o actor que articula com o Departamento de Avaliação e Certificação da Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo do Instituto de Emprego e Formação Profissional, no sentido do reconhecimento das competências profissionais adquiridas pela via da experiência.

6.2. – Descrição do processo RVCC no Centro RVCC do Seixal

O processo RVCC do Centro do Seixal assenta no modelo, criado pela ANEFA, que funciona como orientador do trabalho dos técnicos, no encaminhamento dos utentes para respostas de acordo com as necessidades e limitações demonstradas ao longo do processo RVCC.

Tendo como base este modelo, o processo RVCC do Centro do Seixal compreende quatro fases, recorrendo para tal à utilização dos instrumentos de mediação propostos pela então ANEFA. Neste processo, os instrumentos de mediação são considerados num âmbito estratégico, no sentido de auxiliar no "levantamento" dos indícios e evidências das competências de vida dos adultos, num processo de reconhecimento, validação e certificação que tem em consideração o Referencial de Competências-Chave. Com uma função de "intervenção", auxiliam o adulto na recuperação da memória dos seus processos de aprendizagem, através da abordagem biográfica do seu percurso de vida.

No total, estas quatro fases desenrolar-se-ão ao longo de 14 sessões de 3 horas cada, em grupo. Cada grupo é constituído por 12 adultos.

Fases do Processo RVCC

Tendo como referência a realidade vivenciada pelo Centro RVCC do Seixal, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências encontra-se organizado, com base naquilo que foi proposto pela ANEFA, nas seguintes fases:

Fase de Envolvimento Inicial (FEI)

Esta fase inicial inicia-se com o **acolhimento** do adulto que procura o CRVCC. Este primeiro contacto é efectuado com o técnico responsável pelo atendimento que se encontra responsável pelo fornecimento das informações gerais acerca da forma como é suposto o processo se desenrolar.

Caso o adulto decida inscrever-se, é-lhe então facultada a ficha de inscrição (anexo 3) e prestados todos os esclarecimentos necessários acerca do preenchimento da mesma, anexando-lhe todos os documentos de que o adulto se faça acompanhar (fotocópias do certificado de habilitações, de formações, etc..)

Numa **1ª Sessão**, o adulto é entrevistado por um técnico de RVCC, com o objectivo de estabelecer uma relação de empatia e confiança, centrada no sujeito, permitindo a sua adesão ao processo. É feito um diagnóstico inicial, onde são abordadas as expectativas do adulto, o seu percurso escolar e profissional, actividades extra-profissionais, ocupações de tempos livres, etc, formalizado através do preenchimento da ficha de participante (anexo 4). Constitui igualmente objectivo desta entrevista aferir da adequação do processo RVCC àquele adulto em particular e permitir criar um espaço inicial onde são partilhadas as **expectativas** relativas ao processo e são fornecidas **informações** mais detalhadas relativamente ao processo e esclarecidas algumas dúvidas que entretanto tenham surgido, bem como o adulto é indagado acerca da sua disponibilidade para participar no processo e orientado no sentido de começar a reunir toda a documentação pessoal que irá futuramente constar no seu dossier. É nesta fase que o profissional RVCC

apresenta algumas sugestões no sentido de auxiliar o sujeito na tarefa de construção/organização do dossier pessoal (anexo 5).

É também aferida a adequação/possibilidade do trabalho em grupo ou da necessidade de um trabalho mais individualizado, caso sejam constatadas em entrevista algumas "fragilidades" que possam constituir obstáculo para o trabalho em grupo, ou ser de alguma forma mais "violento" para o adulto em questão, dado o carácter mais ou menos pessoal de alguns dos instrumentos de trabalho.

Após este primeiro diagnóstico e caso se identifique que este não seja o caminho indicado, ser-lhe-ão apresentadas outras alternativas (ensino recorrente, cursos EFA) e onde se deverá dirigir.

. Fase de Investigação/Exploração (FIE)

Caso se conclua que o adulto reúne condições para participar no processo e o trabalho em grupo se mostra adequado, numa 2ª Sessão, são apresentados os documentos de trabalho "A minha fotografia" (anexo 6) e "A minha árvore genealógica" (anexo 7). No primeiro documento é solicitado ao participante que forneça indicações precisas acerca de si próprio de modo a que possa ser reconhecido por outra pessoa. Para além das características físicas devem também ser referenciadas características pessoais. O exercício "A minha árvore genealógica" pretende que o adulto faça uma reflexão acerca da sua rede de familiares e qual a influência que estes possam ter tido na sua vida, nomeadamente quanto a sua influência em relação ao mundo do trabalho e das profissões. Estas actividades são sempre sujeitas a uma discussão pelo grupo, onde são partilhadas as diferentes ideias e conclusões alcançadas.

É ainda nesta sessão que se dá início à actividade "A minha rede de relações" (anexo 8), que muitas vezes é terminada em casa dado o vasto número de pessoas com que o adulto muitas vezes partilha os seus contextos de vida. Nesta actividade torna-se pertinente não apenas identificar aquelas pessoas que constituem a rede de relações do adulto, mas também quais as

características dessas pessoas e qual a "influência" exercida por estes e quais as expectativas que têm sobre si.

Numa **3ª Sessão**, inicia-se a discussão em grupo da actividade "A minha rede de relações" e é trabalhado "O mapa da minha vida" (anexo 9). Nesta actividade, pretende-se que o adulto elabore um circuito cronológico da sua vida tendo em atenção, para cada faixa etária, a identificação das situações de vida mais significativas. É também objectivo desta actividade possibilitar ao adulto fazer uma antecipação das situações de vida, definindo objectivos, identificando receios e medos, analisando as respectivas oportunidades e constrangimentos aos planos por si antecipados. Normalmente a discussão desta actividade em grupo é feita com uma grelha cronológica de base para o grupo onde são utilizadas cores diferentes para cada participante.

O documento "Um dia na vida de...." (anexo 10), geralmente iniciado nesta sessão, é terminado em casa face à variedade de experiências profissionais do participante, o que faz com que seja uma actividade extensa e metódica. Esta actividade pretende criar um espaço para que o participante possa reflectir sobre o seu percurso pessoal e profissional, analisando cada uma das profissões desempenhadas. Associado a cada profissão, o participante deverá especificar as actividades e funções desempenhadas, com o intuito de obter evidências que possam ser transferíveis para unidades de competências. O participante é também convidado a tecer uma opinião relativamente ao grau de satisfação que cada actividade desempenhada lhe proporciona.

Esta actividade pretende promover o reconhecimento e valorização das competências pessoais, sociais e profissionais que se evidenciam no desempenho das diversas actividades e promover a auto-estima e auto-conceito partindo de uma valorização pessoal e profissional.

A leitura e discussão do documento "Um dia na vida de..." é efectuada na **4ª Sessão** e dá-se início ao instrumento "Que competências?..." (anexo 11). Esta actividade pretende que cada participante, a partir do seu percurso

peçoal e profissioal, identifique e contextualize as competências por si desenvolvidas nas diferentes situações de vida. Caso esta actividade não seja terminada nesta sessão é feita a sua continuação em casa e discutida posteriormente.

. Fase de Investigação/Validação (FIV)

Numa 5ª Sessão de trabalho é solicitado aos participantes que reflectam sobre os seus projectos pessoais e profissionais, numa perspectiva de análise dos problemas, recursos, trunfos e os benefícios advindos dos mesmos, objectivando os seus recursos e limitações. Servem de base a esta tarefa o documento "Análise de potencialidades" (anexo 12), que conjuntamente com o documento "O anúncio..." (anexo 13) pretendem descrever as características de cada um enquanto profissional, pondo em evidência as características anteriormente identificadas, no sentido do auto e hetero-conhecimento e a promoção da auto-estima e simultaneamente o reconhecimento social do participante. Normalmente, após a discussão em grupo, este elabora uma página de jornal com os anúncios produzidos por todos os elementos do grupo.

Esta sessão constitui igualmente um espaço de avaliação oral do processo, onde os participantes expressam a sua opinião relativamente aos documentos utilizados, as dinâmicas implementadas ao longo do processo e avançam sugestões que gostariam de ver implementadas e que de alguma forma poderiam vir a melhorar o processo. Embora o processo RVCC seja considerado num contínuo, não existindo um período determinado para o desenvolvimento das tarefas propostas, é nesta fase que se considera terminado o Balanço de Competências e se inicia o trabalho com os técnicos das respectivas áreas de competências-chave.

Da 6ª Sessão à 9ª Sessão, os participantes trabalharão com os respectivos técnicos das áreas de Linguagem e Comunicação e de Cidadania e Empregabilidade, no sentido de uma recolha de evidências que considerem justificativas e relevantes para este processo, com o objectivo de actualização do dossier pessoal de competências. As actividades propostas pelos técnicos,

nestas áreas, deverão permitir que o participante evidencie competências ao nível da produção e compreensão de discursos orais; leitura expressiva de diversos suportes; sistematização/resumo ao nível das técnicas de escrita; compreensão de linguagens não verbais e mistas; práticas de várias competências da comunicação; jogo de papeis no grupo e na sociedade. (anexo 14)

Da **10ª Sessão à 13ª Sessão** são trabalhadas as evidências ao nível das competências de Tecnologias de Informação e Comunicação e de Matemática para a Vida. As actividades propostas pelos técnicos, nestas áreas, deverão permitir que o participante evidencie competências ao nível da identificação dos diversos componentes informáticos; diferenças entre hardware e software; meios de armazenamento secundário da informação; processamento de dados; elaboração de actividades com vista à interpretação de informação e compreensão de métodos para o seu processamento; realização de cálculo; elaboração de actividades de modo a interpretar resultados e apresentar conclusões; resolução de actividades com o objectivo de interpretar o espaço físico enquadrando-o num modelo matemático. (anexo 15)

. Fase de Conclusão (FC)

Com o objectivo de promover a integração das diferentes actividades realizadas ao longo do processo, é feito, na **14ª Sessão**, um balanço do processo de identificação e reconhecimento de competências, permitindo um enquadramento realista dos projectos de vida emergentes da reflexão do sujeito. É feita uma avaliação escrita com o preenchimento de um questionário (Anexo 16) e procede-se ao pedido formal de reconhecimento por parte do participante (Anexo 17).

JURI DE VALIDAÇÃO

Os utentes podem apresentar-se ao júri em duas situações distintas: solicitando a validação total ou parcial das unidades de competência nas respectivas áreas-chave (situação definida na 14ª sessão); ou ainda, apresentando-se para a validação parcial de uma ou mais unidades de competência. Para demonstração das competências a validar, foram criadas pelos técnicos das áreas algumas "sugestões de evidência". No caso da LC e da CE, traduzem-se em temas gerais abordando questões ligadas ao ambiente, novas tecnologias, podendo o adulto escolher o tema a desenvolver. Este será exposto quer por via de expressão oral, quer escrita, seguindo-se o tratamento do texto informaticamente, onde o participante dará mostras do domínio das TIC, podendo incluir, por exemplo, imagens. Para a MV, foram criadas diversas "sugestões de evidência", sempre que possível baseadas em Temas de Vida que se encontra no âmbito do desenvolvimento pessoal e social. Se for reconhecido ao adulto a validação de todas as unidades de competência, será-lhe remetida uma declaração, a que o utente dará acesso à certificação, de acordo com o nível obtido (B1, B2 ou B3). Caso contrário, será o participante encaminhado para as formações complementares necessárias, findas as quais será emitido o respectivo certificado.

Para além das funções de validação e certificação das competências adquiridas pelo adulto ao longo da vida, são também função dos "Centros RVCC", através do seu profissional RVCC, as funções de informação e aconselhamento do utente sobre outras respostas disponíveis que possam dar continuidade ao projecto iniciado, assim como a função de provedoria no sentido de encaminhar os utentes para respostas ao nível dos Sistemas de Educação e Formação presentes e adequados às necessidades e solicitações.



Seixal, 20 de Maio de 2014

Assinatura do responsável pelo Serviço de Apoio ao Utente do Centro de Referência de Validação e Certificação do Seixal

Capítulo 7 - Resultados do Inquérito por Questionário

Dos 553 questionários emitidos, foram devolvidos 2184, remetidos através de remessa livre ou entregues por mão própria na portaria do Centro de Formação Profissional do Seixal. Os elementos do questionário recebidos foram gravados numa base de dados, tomando em consideração a pré-codificação das perguntas efectuadas, tendo sido a informação posteriormente tratada com o apoio do programa de análise estatística multivariada SPSS, para se obterem os resultados finais.

7.1. Dados de Identificação

Com base nos dados fornecidos pelo CRVCC do Seixal e, como se disse anteriormente, no que respeita ao número de adultos certificados no período de 2000 a 2003, denota-se, ao longo dos anos, um crescimento dos sujeitos que recorrem à certificação através deste sistema. Apesar de em 2000 não terem ocorrido certificações, justificável por ter sido o ano de implementação do sistema no Seixal e este facto ter ocorrido em Novembro de 2000, em 2001, este Centro certificou 139 adultos, tendo este número sofrido um aumento em 44 adultos no ano seguinte, num total de 560 sujeitos, ao longo dos quatro anos, o aumento foi de 100,7%, ou seja, o dobro da população que se certificou no primeiro ano de funcionamento.

No que concerne à caracterização dos sujeitos que fizeram parte do estudo, 37,7% integraram o processo RVCC no ano de 2002 (quadro 5 em anexo). Predominam os sujeitos do sexo feminino (69,8%), (gráfico 1) e quanto ao estado civil, 69,7% dos indivíduos são casados, 12% solteiros e 10,9% divorciados (quadro 3 em anexo) e para cada 100 sujeitos que se certificaram em 2002, 69,8% são do sexo feminino e 30,2% do sexo masculino.

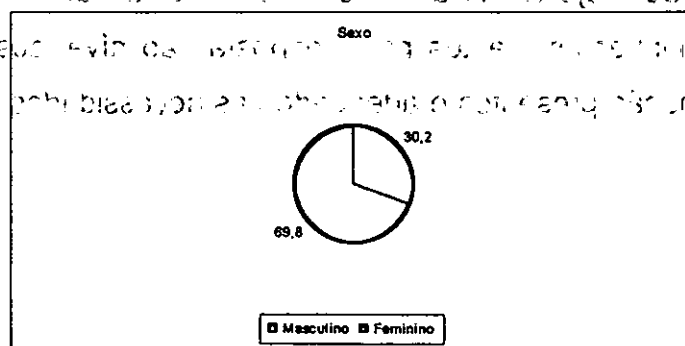


Gráfico 1 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo o sexo (%)

Em termos da distribuição por faixas etárias, predominam, os sujeitos com idades entre os 36 e 45 anos (37%) apresentando-se os adultos com mais de 65 anos como os menos frequentes quanto à recorrência a este sistema (0,6%). Também os adultos entre os 26 e 35 anos constituem uma faixa etária significativa no acesso a este sistema (32%). (gráfico 2)

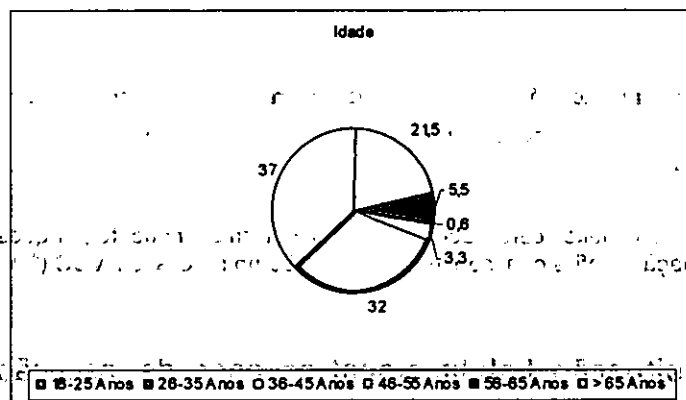


Gráfico 2 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a faixa etária (%)

Dos sujeitos que responderam ao inquérito por questionário, 41,2% habitam no concelho do Seixal, facto corroborado pela proximidade geográfica do Centro RVCC. No entanto é importante salientar que para além do Seixal existem outros concelhos (Lisboa, Barreiro, Montijo) que no seu conjunto perfazem 33,5%, facto que pode encontrar explicação nas certificações efectuadas pelo Centro RVCC do Seixal em entidades externas ligadas ao ensino/formação e até mesmo noutras instituições, como os Bombeiros Voluntários. (quadro 4 em anexo)

7.2. - Caracterização da situação anterior à integração no processo RVCC

Quanto à situação profissional aquando da inscrição no processo RVCC, o trabalho por conta de outrem caracteriza 58% dos inquiridos. De entre os sujeitos desempregados (31,2%), 19,2% encontrava-se numa situação de desemprego de longa duração, ou seja, desempregado há mais de um ano. (gráfico 3)

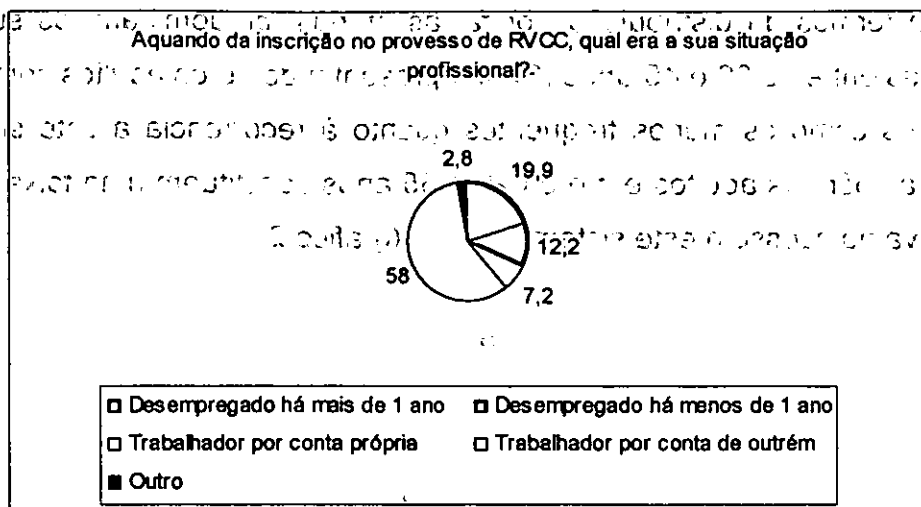


Gráfico 3 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a situação profissional quando da inscrição no processo RVCC (%)

Quanto à **situação habilitacional** quando da inscrição no processo RVCC, 41,5% dos adultos integraram o processo tendo frequência do 3º ciclo do ensino básico, no entanto, sem a sua conclusão; seguido de 34,4% que possuía o 2º ciclo do ensino básico (gráfico 4). Destes sujeitos, 88,8% terminaram o processo com uma certificação de nível B3 e 11,2% com uma certificação de nível B2. (quadro 9 em anexo).

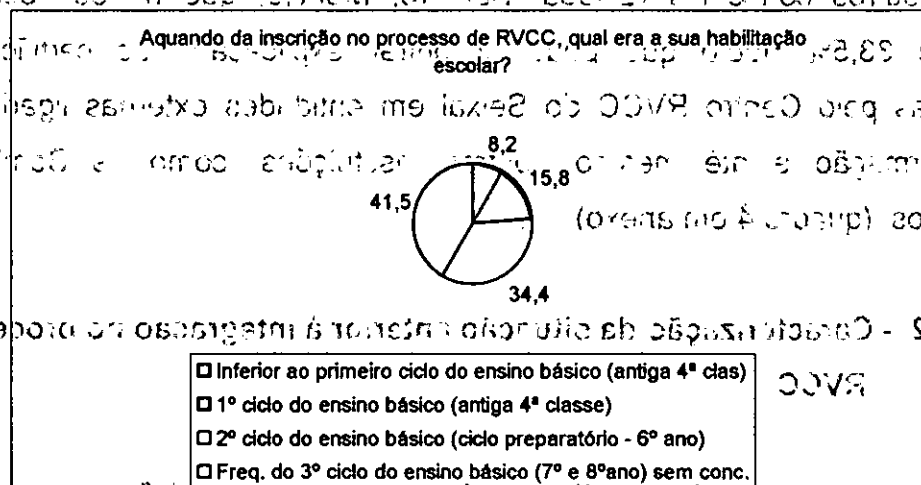


Gráfico 4 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a habilitação escolar quando da integração no processo RVCC (%)

No que respeita às razões que levaram à interrupção do percurso escolar, 49,7% dos sujeitos, referem **necessidades familiares** como tendo levado à interrupção do seu percurso escolar (gráfico 5). Foram também

referidas pelos sujeitos outras situações (13,8%), de carácter económico, não incluídas no questionário como: a necessidade de arranjar um emprego, problemas económicos, motivações pessoais (casamento) (quadro 8.1. em anexo).

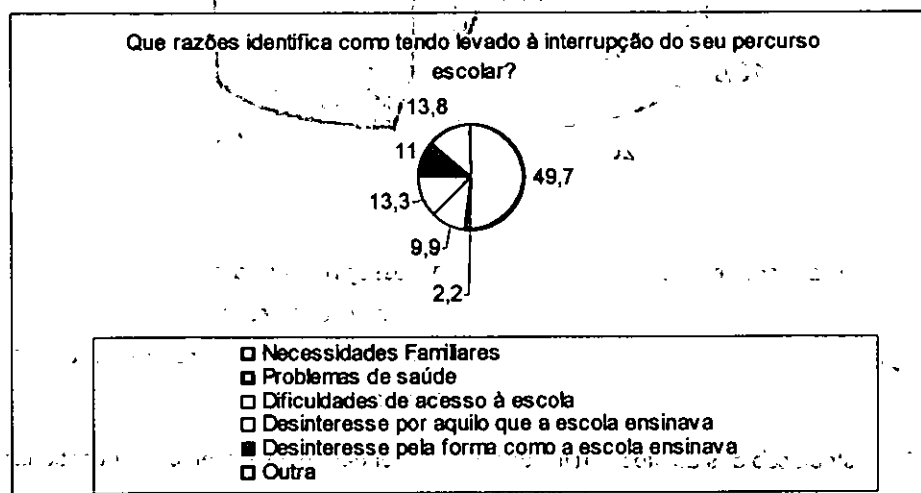


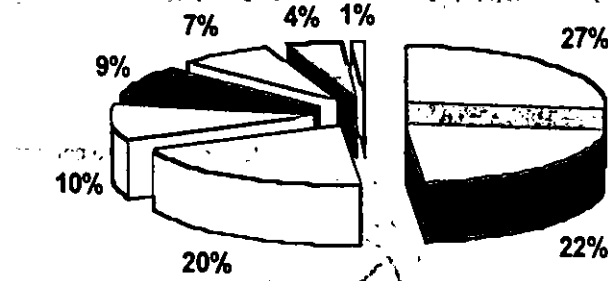
Gráfico 5 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo as razões que levaram à interrupção do percurso escolar (%)

Quando à tomada de conhecimento da existência deste sistema de certificação de competências adquiridas ao longo da vida, a rede de relações pessoais (amigos, familiares, conhecidos) constitui o meio mais frequentemente considerado (quadro 10 em anexo). Os Centros de Emprego constituem-se igualmente como meios privilegiados de divulgação deste sistema para 18% dos adultos inquiridos. De mencionar que as entidades patronais e outras instituições públicas (Bombeiros, Juntas de Freguesia, IPSS) foram referidas por 20,2% dos inquiridos como o meio pelo qual tiveram conhecimento deste sistema de certificação. (quadro 10.1. em anexo)

7.3. – Motivações para o processo

Quando inquiridos acerca dos motivos que teriam levado os adultos a integrar o processo RVCC, 27% dos sujeitos considera como principal razão a **necessidade de obter uma habilitação escolar**; em segundo lugar aparece o **factor prosseguimento de estudos** como a razão identificada para a integração neste processo; a terceira razão mais referida situa-se ao nível da **evolução na carreira profissional**. (gráfico 6)

Que motivos o levaram a integrar o processo RVCC:



- ☐ Necessidade de obter uma habitação escolar
- ☐ Evoluir na carreira
- ☒ Encontrar um emprego
- ☐ Mudar de emprego
- ☐ Prosseguir os estudos
- ☐ Rapidez do processo
- ☐ Reconhecer as aprendizagens efectuadas ao longo da minha vida
- ☐ Outra

Gráfico 6 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos motivos que levaram a integrar o processo RVCC

Quanto às motivações relacionadas com a conclusão com sucesso do processo RVCC, 37% dos inquiridos associam, em primeiro lugar, este facto ao **desejo de uma valorização enquanto pessoa**, em segundo lugar são mencionadas pelos adultos inquiridos **razões ligadas à sua vida profissional**, em terceiro lugar são mencionados factores da ordem da **continuidade dos estudos**, mas também de **ordem relacional**, objectivado no ambiente vivenciado durante o processo. (gráfico 7)

Que motivos o levaram a concluir com sucesso o processo RVCC:

(exemplo de distribuição dos motivos de motivação e de outros factores)

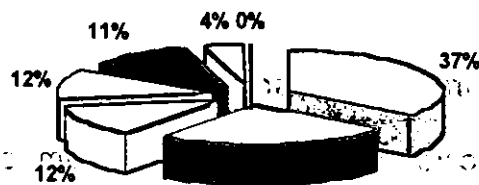


Gráfico 7 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos motivos que levaram a concluir com sucesso o processo RVCC

Quando questionados acerca dos factores que mais teriam contribuído para a aquisição de competências, ao longo da vida, e embora com uma distribuição pouco regular, 18% dos adultos identificaram como razão mais importante a ambição de “chegar mais longe”; factores como os diferentes empregos e tarefas desempenhadas (16%) e as próprias dificuldades com que se deparam ao longo da vida (14%) são igualmente identificados como tendo algum peso na contribuição para os sujeitos terem adquirido competências ao longo da sua vida. (gráfico 8)

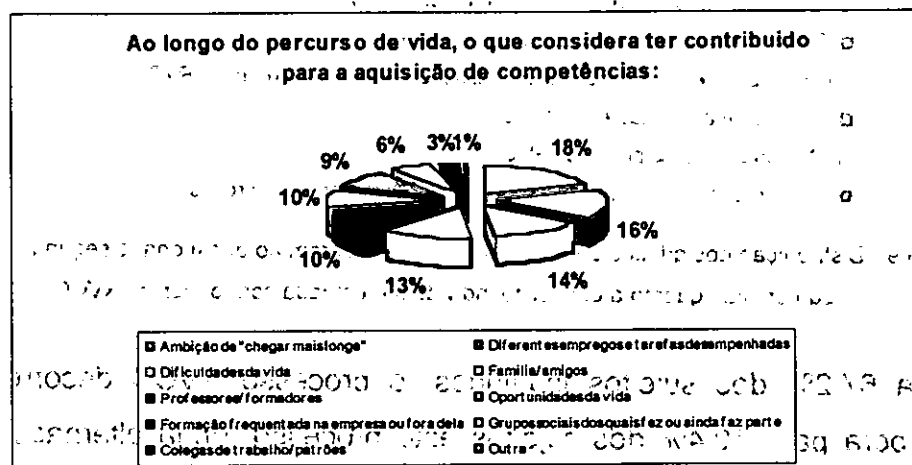


Gráfico 8 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos factores que mais contribuíram, ao longo do percurso de vida, para a aquisição de competências

7.4. – Etapas do processo RVCC

No que respeita à entrevista individual, efectuada de início com o técnico RVCC, para 28% dos inquiridos esta terá sido importante principalmente para permitir um esclarecimento quanto à finalidade de todo o processo; de igual modo esta entrevista permitiu aos adultos ter uma maior confiança nas suas capacidades (18%) e lembrar alguns aspectos relevantes ocorridos durante a sua vida (12%). (gráfico 9)

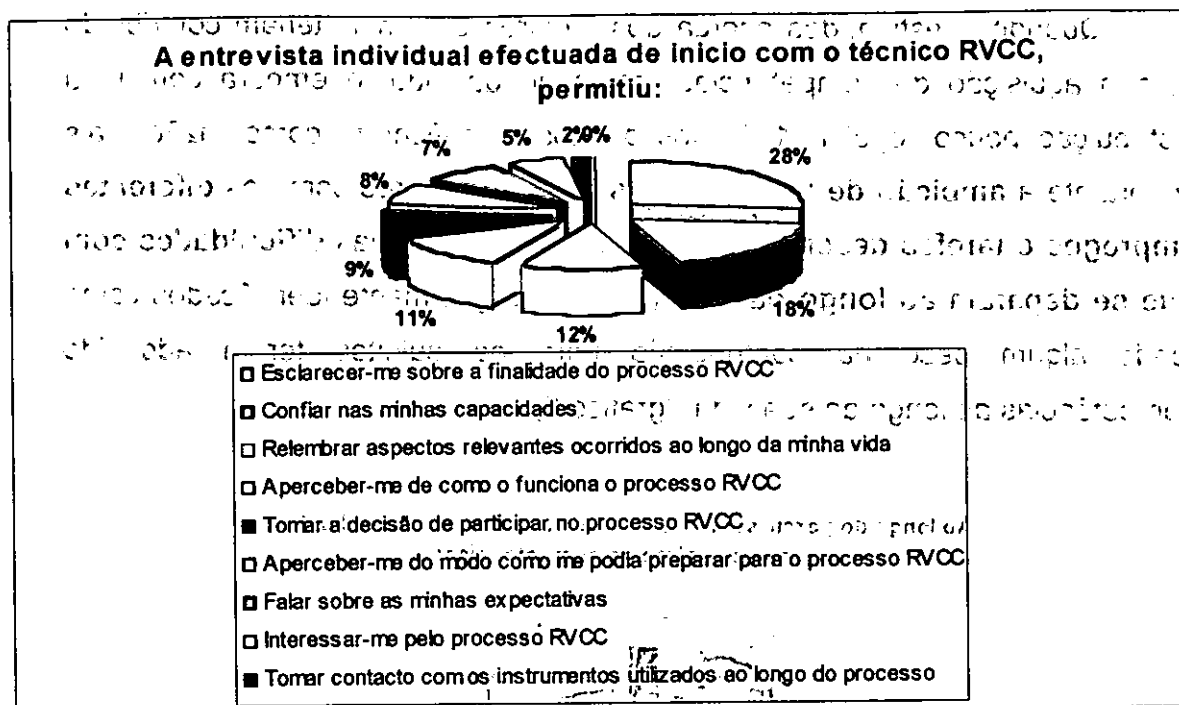


Gráfico 9 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao questionário segundo a sua opinião quanto à entrevista individual efectuada com o técnico RVCC

Para 67,2% dos sujeitos inquiridos, o processo RVCC decorreu em grupo, embora para 10,4% dos sujeitos este processo tenha alternado entre uma fase inicial em que decorreu individualmente e posteriormente em grupo. (quadro 15 em anexo)

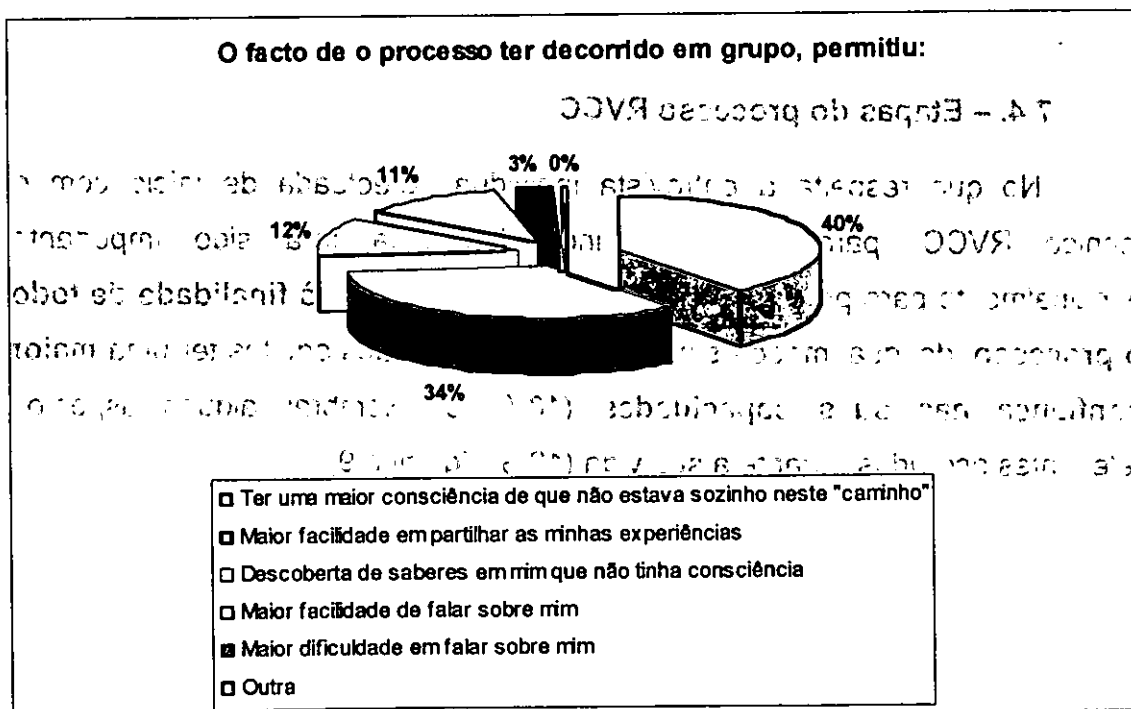


Gráfico 10 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a sua opinião quanto ao processo ter decorrido em grupo

O facto de, na totalidade ou parcialmente, o processo ter decorrido em grupo levou os sujeitos inquiridos a considerar que este permitiu, com maior importância, ter uma **“ maior consciência de que não estavam sozinhos neste caminho”** (40%); De igual modo, os sujeitos inquiridos consideraram que este facto permitiu uma **partilha mais facilitada das experiências** (34%) e a **descoberta de saberes que à partida não tinham consciência** (12%). (gráfico 10)

Dos sujeitos inquiridos, 57,7% não teve necessidade de frequentar formação complementar em nenhuma das quatro competências chave para serem validadas e certificadas as suas competências (gráfico 11). Dos 42,3% dos adultos que frequentaram formação complementar, as áreas em que este facto se verificou com maior relevância foi em **“Matemática para a Vida”** (28,3%) e **“Tecnologias de Informação e Comunicação”** (26,9%). (quadro 19 e 21 em anexo)

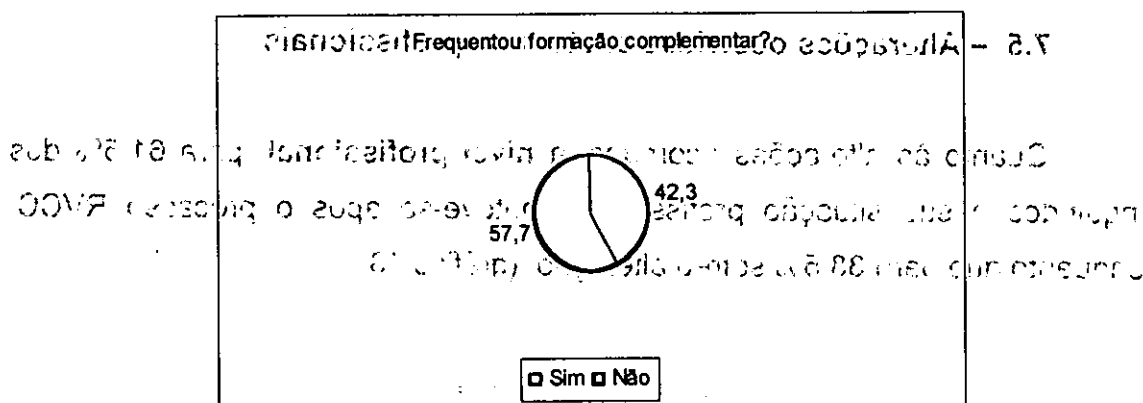


Gráfico 11 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à frequência de formação complementar (%)

Relativamente à metodologia e etapas do processo RVCC, 27% dos inquiridos considerou o **momento da sua certificação** como o mais importante durante todo o processo; as **actividades práticas para identificação das competências-chave** (26%) e as **actividades de reflexão sobre as potencialidades do sujeito** (11%) foram igualmente referenciadas como tendo tido importância ao longo de todo o processo. (gráfico 12)

Relativamente à metodologia e etapas do processo RVCC, 27% dos inquiridos considerou o momento da sua certificação como o mais importante durante todo o processo; as actividades práticas para identificação das competências-chave (26%) e as actividades de reflexão sobre as potencialidades do sujeito (11%) foram igualmente referenciadas como tendo tido importância ao longo de todo o processo. (gráfico 12)

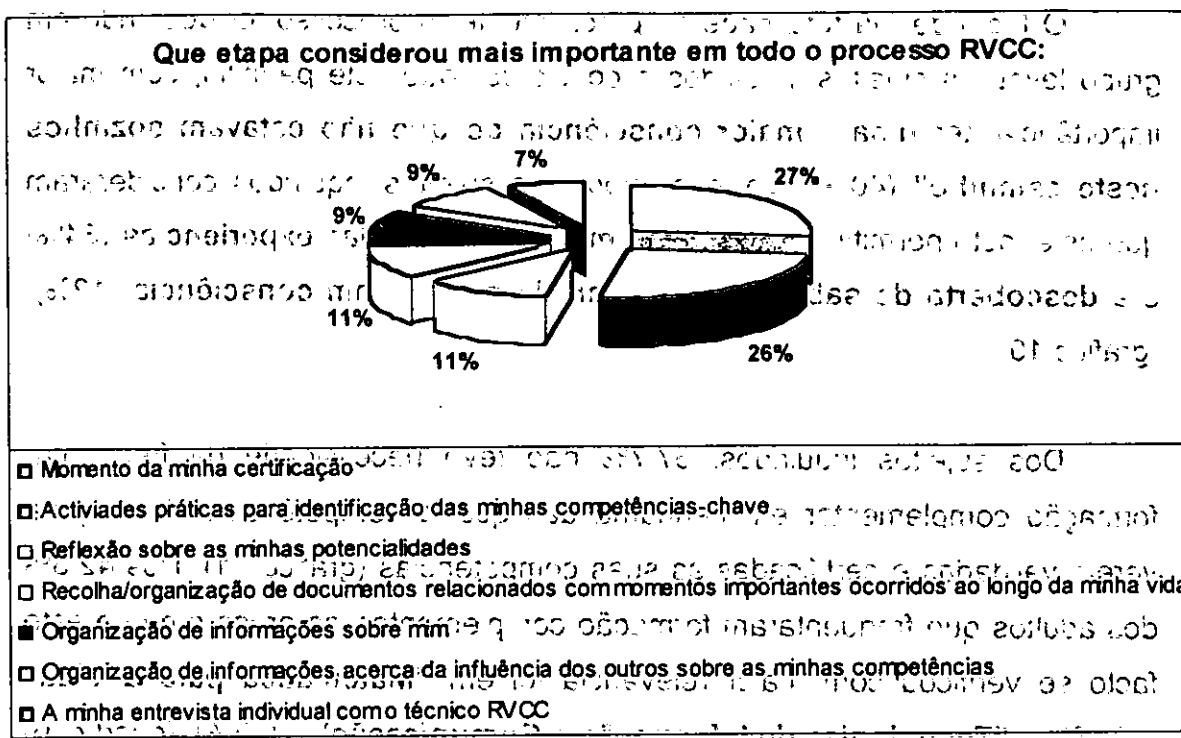
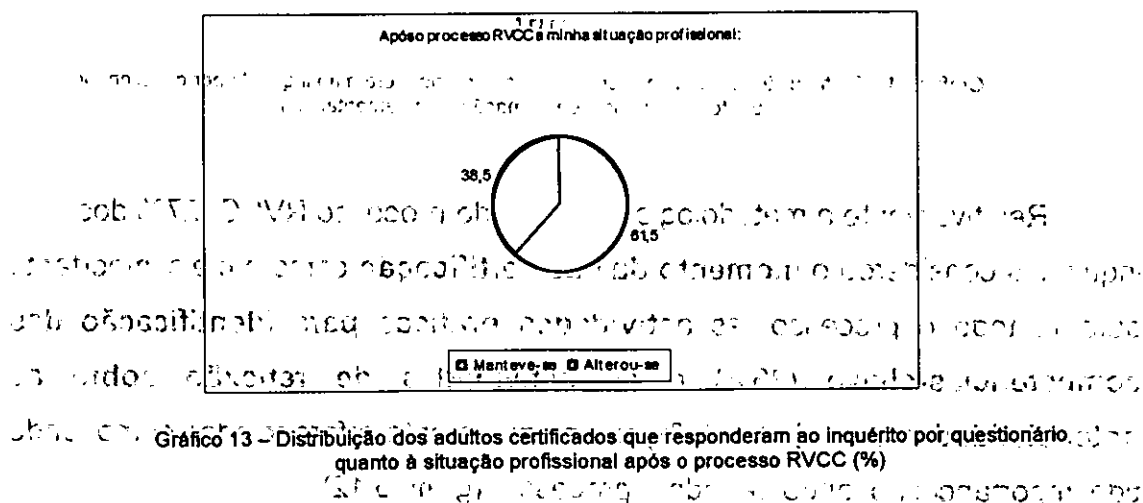


Gráfico 12 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à etapa considerada mais importante durante todo o processo.

7.5. – Alterações ocorridas em termos profissionais

Quanto às alterações ocorridas, a nível profissional, para 61,5% dos inquiridos a sua situação profissional manteve-se após o processo RVCC, enquanto que para 38,5% sofreu alteração. (gráfico 13)



No caso dos sujeitos que estavam empregados aquando da inscrição no processo RVCC e que após o processo a sua situação profissional se

manteve, para 30,1% este facto é devido a não terem procurado outras alternativas de trabalho, conjuntamente com o facto de a empresa onde trabalhavam não lhes ter possibilitado uma progressão na carreira (27,4%). De referir que, para 15,1% dos inquiridos, existe uma percepção de que a carteira de competências não é valorizada pelas entidades empregadoras. (gráfico 14)

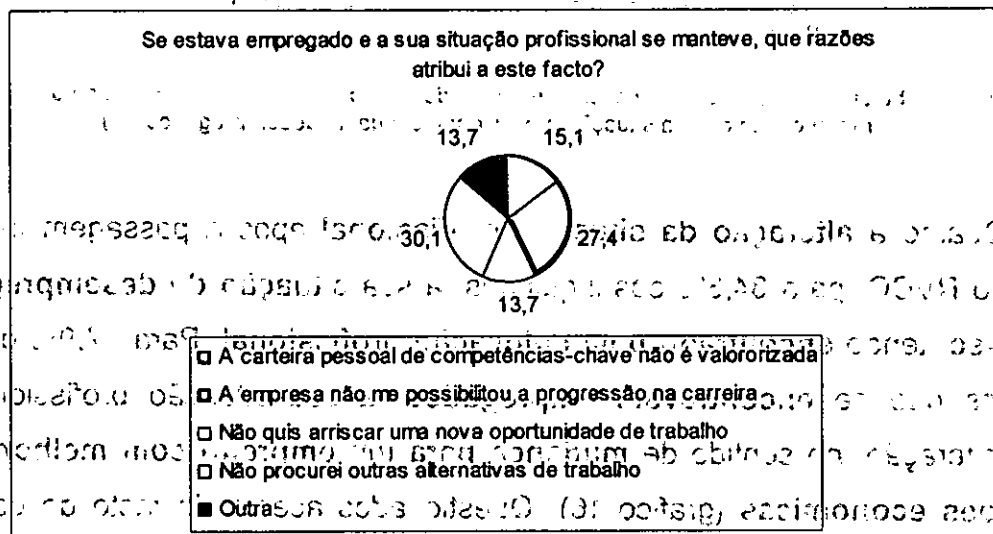


Gráfico 14 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à manutenção da sua situação profissional, enquanto empregados (%)

Dos sujeitos que estavam desempregados aquando da inscrição no processo RVCC e em que a situação profissional se manteve, 37,9% optaram por frequentar formação profissional no sentido de obterem uma qualificação certificada; 27,6% consideram que por razões pessoais e familiares foi-lhes difícil procurar emprego (gráfico 15). De referir que para alguns sujeitos, a conjuntura do mercado de trabalho em termos de taxa de desemprego foi mencionada enquanto justificação para a manutenção da situação. (quadro 25.1.)

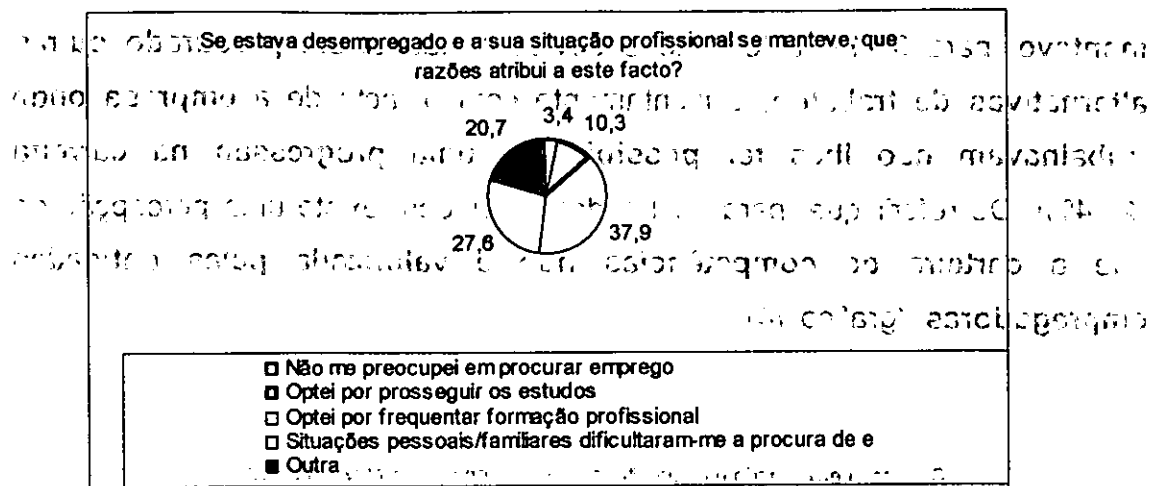


Gráfico 15 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à manutenção da sua situação profissional, enquanto desempregados (%)

Quanto à alteração da situação profissional após a passagem pelo processo RVCC, para 34,3% dos inquiridos, a sua situação de desemprego alterou-se, tendo encontrado uma colocação profissional. Para 17,9% dos inquiridos que se encontravam empregados, a sua situação profissional sofreu alteração, no sentido de mudança para um emprego com melhores condições económicas (gráfico 16). Questionados acerca do facto de esta alteração em termos profissionais ter decorrido por influência da passagem pelo processo RVCC, 85,7% dos sujeitos atribui essa alteração à passagem pelo processo (quadro 27 em anexo).

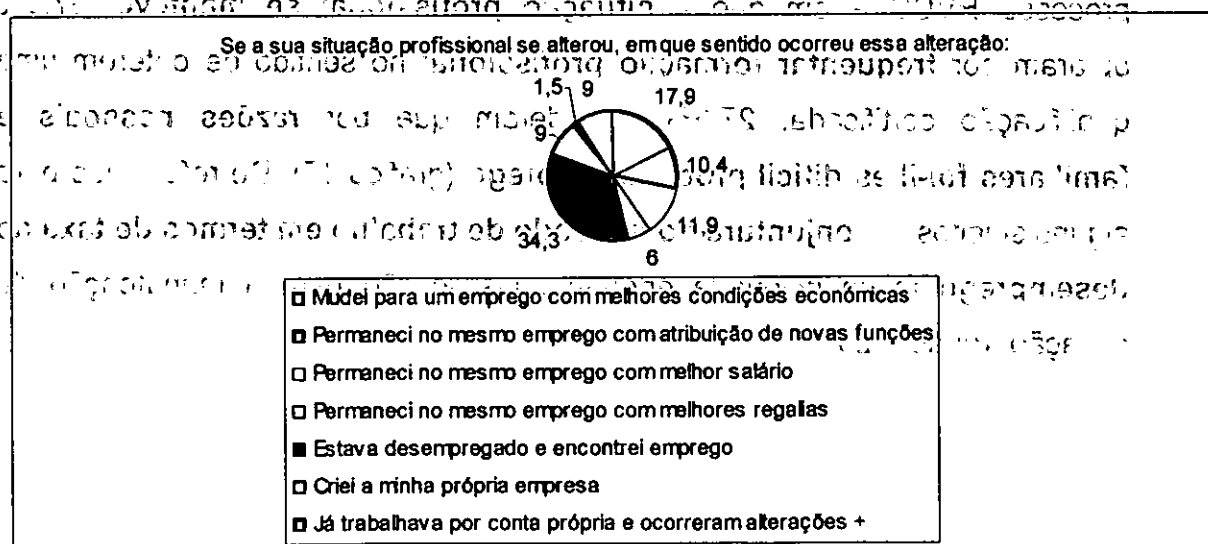


Gráfico 16 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao questionário quanto à alteração da sua situação profissional (%)

7.6. – Efeitos do processo

Quanto aos efeitos da passagem pelo processo, são factores da ordem do conhecimento pessoal, no campo da descoberta das suas competências que são referenciados como tendo sido mais enriquecedores (32%). Os factores de ordem relacional, com formadores/profissionais RVCC e colegas foram considerados igualmente como enriquecedores ao longo do processo (31%) (gráfico 17)

O que foi mais enriquecedor durante todo o processo RVCC:

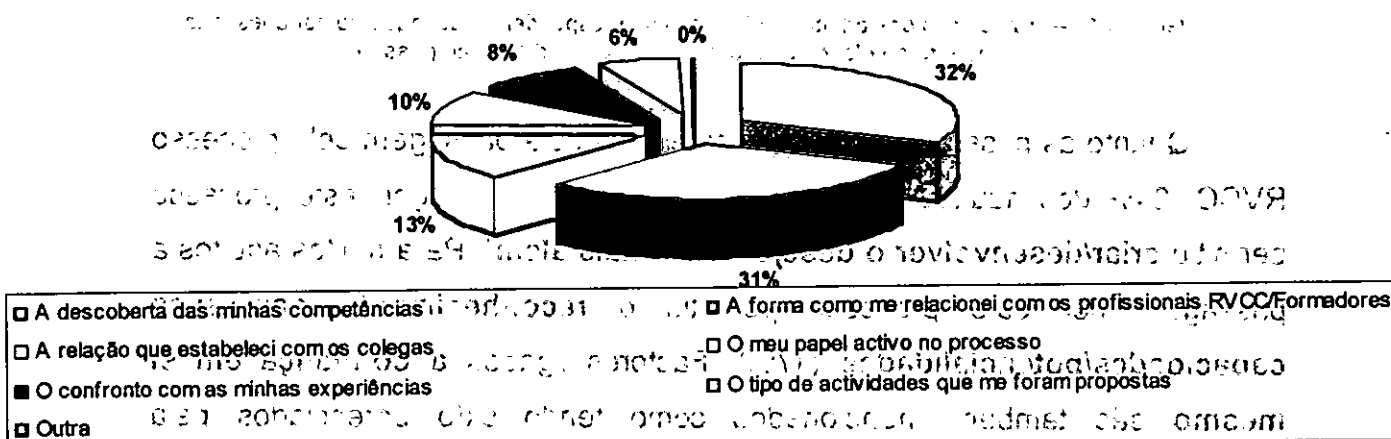


Gráfico 17 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto ao que foi mais enriquecedor durante todo o processo

Quanto aos efeitos do processo na dimensão pessoal do sujeito, 25% consideram como factor mais importante o facto de este processo ter potenciado a confiança nas suas capacidades. A maior consciência nas suas capacidades (16%) e uma maior predisposição a investimentos em novas experiências (16%) são factores igualmente atribuídos, com peso relevante, à passagem pelo processo RVCC. (gráfico 18)

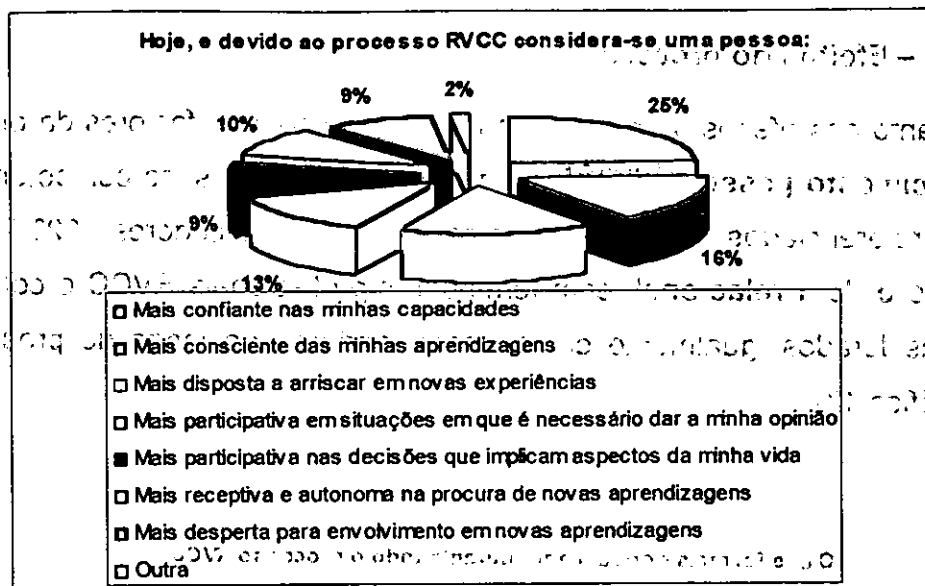


Gráfico 18 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto ao efeitos do processo RVCC, na dimensão pessoal

Quanto às possibilidades desencadeadas pela passagem pelo processo RVCC, 24% dos adultos consideram que, em primeiro lugar, este processo permitiu **criar/desenvolver o desejo de “ir mais além”**. Para muitos adultos a passagem por este processo permitiu o **reconhecimento das suas capacidades/potencialidades** (17%). Factores ligados à **confiança em si mesmo** são também mencionados como tendo sido potenciados pela passagem por este processo (13%). (gráfico 19)

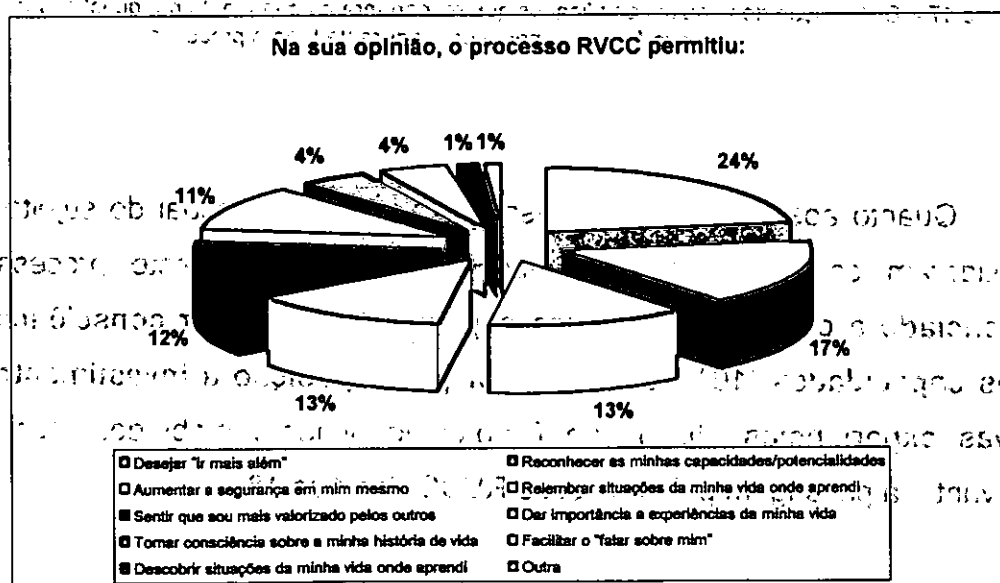


Gráfico 19 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto às possibilidades geradas pela passagem pelo RVCC

7.7. – Relação entre os dados dos adultos entre si e com os dados dos alunos

Para além da informação recolhida através da constatação dos dados obtidos directamente do inquérito por questionário, considerou-se igualmente importante proceder ao relacionamento de dados no sentido de obter algumas informações mais aprofundadas no que respeita às implicações deste processo no contexto de desenvolvimento do indivíduo.

Considerando os sujeitos que responderam afirmativamente quanto à frequência de formação complementar em qualquer uma das quatro competências-chave, no sentido de obterem com sucesso a validação e certificação de competências (gráfico 20), observa-se que dos adultos que, aquando da integração no processo RVCC possuíam o 1º ciclo do ensino básico, 16 necessitaram de frequentar formação complementar em alguma das áreas de competência-chave, para poderem ver concluído o processo com sucesso (num total de 29 adultos nesta condição). De mencionar igualmente que foi apenas nesta faixa habilitacional que o número de sujeitos que frequentaram formação complementar é superior a aqueles que não frequentaram. No que respeita aos adultos que integraram o processo com a frequência do 3º ciclo do ensino básico, sem conclusão, o número dos sujeitos que frequentaram formação complementar ascende aos 31, num total de 73 adultos nesta condição. (Gráfico 20)

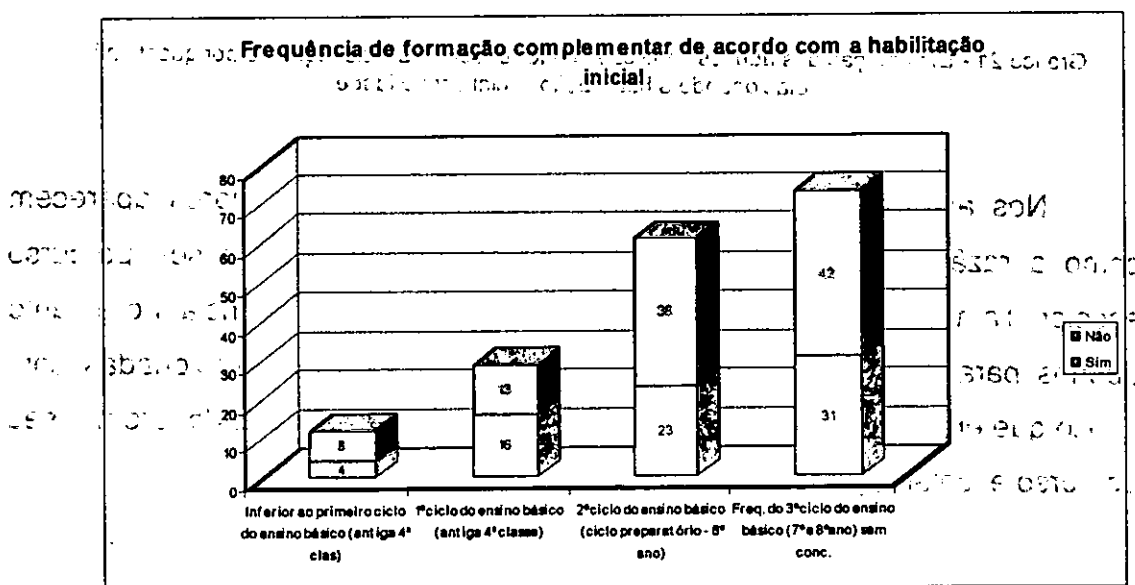


Gráfico 20 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário relacionando a habilitação inicial com a frequência de formação complementar

Na faixa etária entre os 36 aos 45 anos e em termos de nível habilitacional aquando da integração no processo RVCC os indivíduos distribuem-se de forma mais significativa entre os que possuíam o 2º ciclo do ensino básico (24 sujeitos) e a frequência do 3º ciclo do ensino básico, sem conclusão (32 sujeitos). De referir igualmente que a faixa etária dos 26 aos 35 anos apresenta igualmente um número considerável de sujeitos nestas duas faixas habilitacionais consideradas. No que se refere aos sujeitos que possuíam habilitações inferiores ao 1º ciclo do ensino básico aquando da integração no processo é a faixa etária dos 46 aos 55 anos que apresenta um maior número de sujeitos (7 de um total de 14) (gráfico 21)

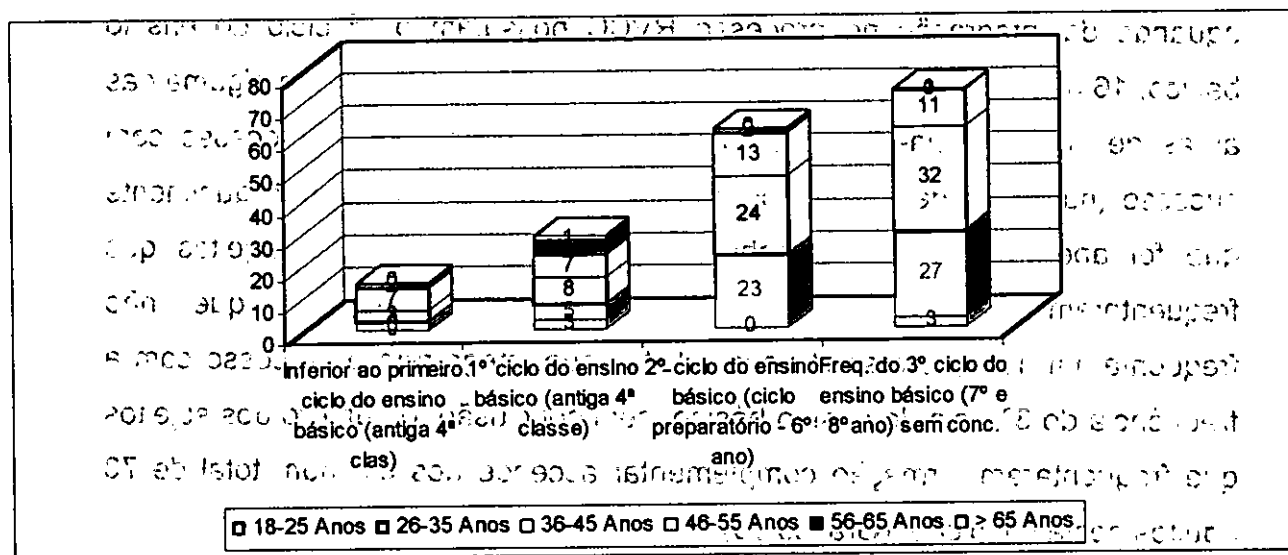


Gráfico 21 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário relacionando a habilitação inicial com a idade

Nos adultos do sexo feminino, as necessidades familiares aparecem como a razão que terá levado 63 mulheres a interromper o seu percurso escolar. Também no sexo masculino este é um factor de evidência, no entanto apenas para 25 homens. De mencionar que as questões relacionadas com aquilo que era ensinado na escola, motivou 17 mulheres a abandonarem o seu percurso escolar. (gráfico 22)

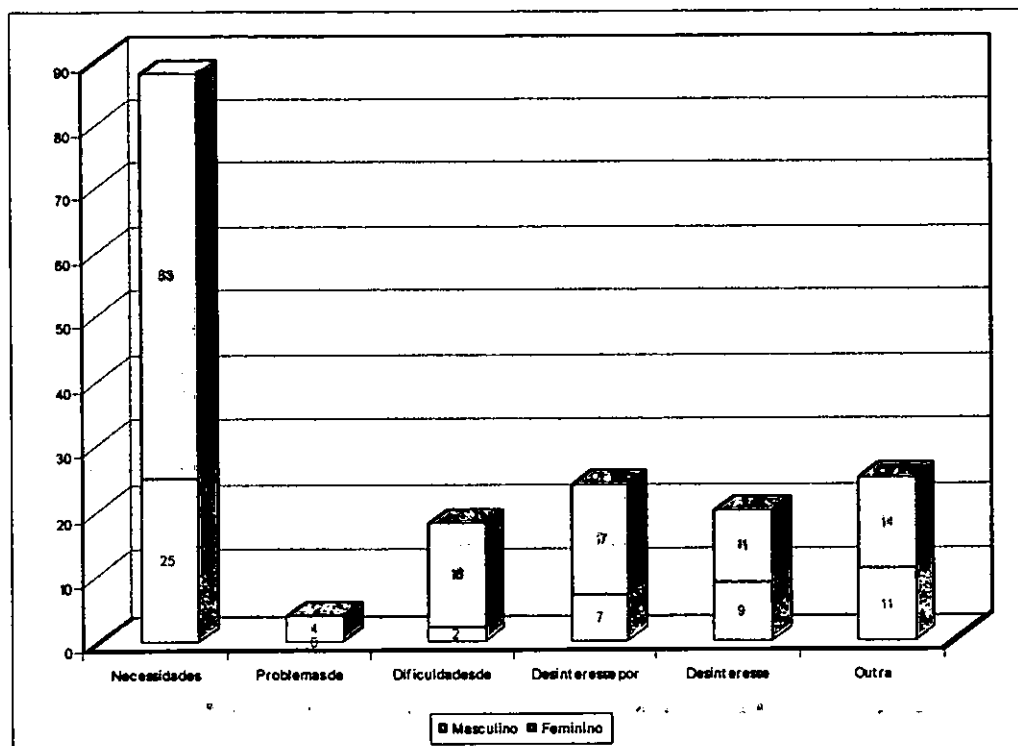


Gráfico 22 Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário relacionando os motivos de interrupção do percurso escolar com o sexo

É uma categoria de trabalhador por conta de outrem, que se nota a concentração de maior número de indivíduos, quer no que respeita à manutenção da sua situação profissional, quer quanto à sua alteração após a passagem pelo processo. Para 74 adultos que se encontravam a trabalhar por conta de outrem a passagem pelo processo RVCC não trouxe qualquer alteração a nível profissional, no entanto para 29 trabalhadores por conta de outrem a sua situação alterou-se após o processo. (gráfico 23)

Na categoria dos desempregados há mais de um ano, para 20 dos adultos inquiridos, não houve alteração da sua situação profissional, enquanto que para 16 dos adultos inquiridos que faziam parte desta categoria aquando da entrada neste processo, a sua situação profissional alterou-se. De referir igualmente que para 15 sujeitos que se encontravam desempregados à menos de um ano a sua situação profissional sofreu alteração. (gráfico 23)

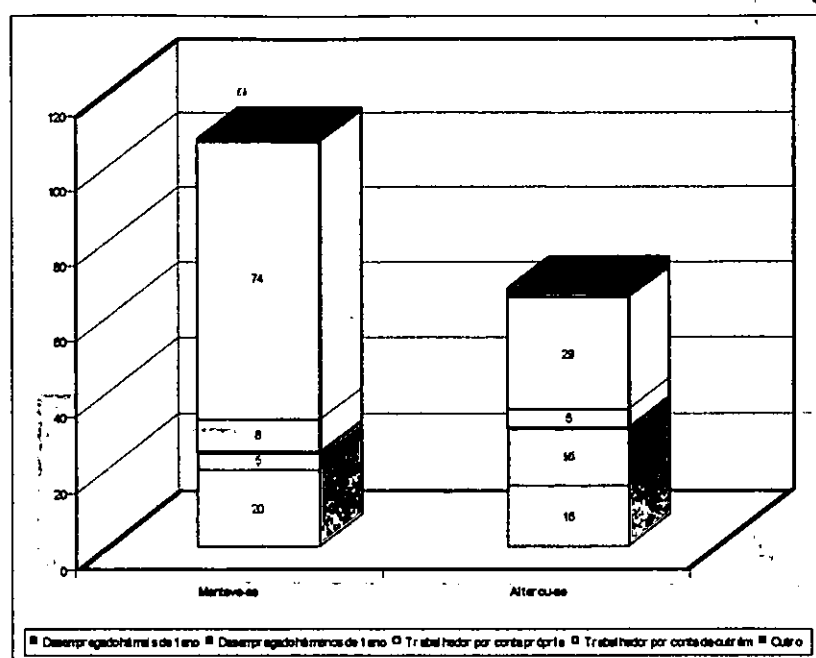


Gráfico 23 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário relacionando a situação profissional quando da inscrição no processo e a sua alteração após o mesmo

Dos dados obtidos a partir da relação entre a alteração da situação profissional e a atribuição desse facto à passagem pelo processo RVCC, 18 sujeitos afirmam que estavam desempregados e o processo permitiu encontrar uma colocação profissional. Para 14 sujeitos o processo permitiu a mudança para um emprego com melhores condições económicas, enquanto que 7 permaneceram no mesmo emprego, mas puderam usufruir de melhores condições económicas. De mencionar que 5 dos sujeitos da amostra, após o processo RVCC criaram a sua própria empresa. (quadro 39 em anexo)

Dos motivos apontados pelos sujeitos para a integração no processo RVCC, dos que responderam como motivo mais importante a obtenção de uma habilitação escolar, para 55,8% dos sujeitos a conclusão do processo teve como influência o desejo de se valorizar enquanto pessoa. (tabela 1)

Como se pode observar, a maioria dos sujeitos que responderam ao inquérito por questionário apontou como motivo mais importante a obtenção de uma habilitação escolar.

do processo RVCC e o desejo de se valorizar enquanto pessoa, como principal motivação para a conclusão do processo com sucesso

Tabela 1. – Relação entre a necessidade de obter uma habilitação escolar como motivação para integração no processo RVCC e o desejo de se valorizar enquanto pessoa, como principal motivação para a conclusão do processo com sucesso

			O desejo de me valorizar enquanto pessoa		Total
			Não	Sim	
Necessidade de obter uma habilitação	Não	Count	75	57	132
		% within Necessidade de obter uma habilitação	56,8%	43,2%	100,0%
	Sim	Count	23	29	52
		% within Necessidade de obter uma habilitação	44,2%	55,8%	100,0%
Total		Count	98	86	184
		% within Necessidade de obter uma habilitação	53,3%	46,7%	100,0%

Quando questionados acerca do que consideram como tendo contribuído para a aquisição de competências ao longo da vida, a maioria dos sujeitos inquiridos apontou como factor principal a ambição de "chegar mais longe". Para 42,4% destes sujeitos o processo RVCC permitiu reforçar o desejo de "ir mais além". (tabela 2)

Quando questionados acerca do que consideram como tendo contribuído para a aquisição de competências ao longo da vida, a maioria dos sujeitos inquiridos apontou como factor principal a ambição de "chegar mais longe". Para 42,4% destes sujeitos o processo RVCC permitiu reforçar o desejo de "ir mais além". (tabela 2)

Tabela 2. – Relação entre a ambição de "chegar mais longe" como o factor que mais terá contribuído para a aquisição de competências ao longo da vida e a possibilidade gerada pelo processo RVCC em desejar "ir mais além"

			Desejar "ir mais além"		Total
			Não	Sim	
Ambição de "chegar mais longe"	Não	Count	119	26	145
		% within Ambição de "chegar mais longe"	82,1%	17,9%	100,0%
	Sim	Count	22	16	38
		% within Ambição de "chegar mais longe"	57,9%	42,1%	100,0%
Total		Count	141	42	183
		% within Ambição de "chegar mais longe"	77,0%	23,0%	100,0%

Quando questionados acerca do que consideram como tendo contribuído para a aquisição de competências ao longo da vida, a maioria dos sujeitos inquiridos apontou como factor principal a ambição de "chegar mais longe". Para 42,4% destes sujeitos o processo RVCC permitiu reforçar o desejo de "ir mais além". (tabela 2)

Tabela 3. Relação entre a idade e a possibilidade gerada pelo processo RVCC em desejar "ir mais além"

Idade			Desejar "ir mais além"		Total
			Não	Sim	
18-25 Anos	Count		5	1	6
	% within Idade		83,3%	16,7%	100,0%
26-35 Anos	Count		44	14	58
	% within Idade		75,9%	24,1%	100,0%
36-45 Anos	Count		49	18	67
	% within Idade		73,1%	26,9%	100,0%
46-55 Anos	Count		32	6	38
	% within Idade		84,2%	15,8%	100,0%
56-65 Anos	Count		8	2	10
	% within Idade		80,0%	20,0%	100,0%
> 65 Anos	Count		1	0	1
	% within Idade		100,0%	0,0%	100,0%
Total	Count		139	41	180
	% within Idade		77,2%	22,8%	100,0%

É na faixa etária dos 26 aos 45 anos que os sujeitos consideram que o processo RVCC permitiu, com uma importância maior, desejar "ir mais além" (tabela 3). Igualmente é nesta faixa etária que os sujeitos inquiridos consideram que o que mais contribuiu para a aquisição de competências ao longo da sua vida tenha sido a ambição de "chegar mais longe" (tabela 4 em anexo).

Dos sujeitos inquiridos e quando questionados acerca da sua situação profissional, aquando da inscrição no processo RVCC, em relação aos motivos que levaram à integração no processo RVCC, a necessidade de obter uma habilitação escolar aparece como a razão mais importante para 31,8% dos inquiridos desempregados há menos de um ano e 30,5% para os trabalhadores por conta de outrem. De referir igualmente que para 38,5% dos trabalhadores por conta própria este é também um dos motivos mais referenciados (tabela 5 em anexo).

Relacionando a situação profissional aquando da integração no processo RVCC com o desejo de valorização enquanto pessoa como o principal motivo que terá levado à conclusão com sucesso do processo RVCC, este factor é referenciado por 47,2% dos sujeitos desempregados há mais de um ano, sendo o valor muito aproximado dos sujeitos que se encontravam desempregados à menos de um ano. Dos 48,6% de sujeitos que trabalhavam

por conta de outrem, aquando da integração no processo RVCC, consideram este como o principal motivo de conclusão com sucesso do processo RVCC (tabela 6 em anexo).

Tabela 7. – Relação entre o desejo de valorização enquanto pessoa como principal motivação para a integração no processo RVCC e a maior confiança nas capacidades pessoais enquanto efeito mais valorizado na dimensão pessoal

			Mais confiante nas minhas capacidades		Total
			Não	Sim	
O desejo de me valorizar enquanto pessoa	Não	Count	82	16	98
		% within O desejo de me valorizar enquanto pessoa	83,7%	16,3%	100,0%
	Sim	Count	60	26	86
		% within O desejo de me valorizar enquanto pessoa	69,8%	30,2%	100,0%
Total		Count	142	42	184
		% within O desejo de me valorizar enquanto pessoa	77,2%	22,8%	100,0%

Para os sujeitos que referiram como motivação principal para a conclusão do processo RVCC o desejo de valorização enquanto pessoa, a passagem pelo processo RVCC permitiu a 30,2% dos sujeitos inquiridos estar mais confiante das suas capacidades (tabela 7).

Tabela 8. – Relação entre a situação profissional após o processo RVCC e o desejo de "ir mais além" como o factor mais valorizado pelo sujeito como tendo sido gerado pela passagem pelo processo

			Desejar "ir mais além"		Total
			Não	Sim	
Após o processo RVCC a minha situação profissional:	Manteve-se	Count	83	26	109
		% within Após o processo RVCC a minha situação profissional:	76,1%	23,9%	100,0%
	Alterou-se	Count	53	16	69
		% within Após o processo RVCC a minha situação profissional:	76,8%	23,2%	100,0%
Total		Count	136	42	178

Para os sujeitos inquiridos em que a sua situação profissional sofreu alteração após a passagem pelo processo RVCC, 23,2% afirmaram que igualmente a passagem pelo processo permitiu desenvolver o desejo de "ir mais além" (tabela 8).

Tabela 9. - Relação entre o nível de habilitação obtido e a ambição de "chegar mais longe" como o factor considerado como tendo contribuído com uma maior relevância para a aquisição de competências ao longo da vida

			Ambição de "chegar mais longe"		Total
			Não	Sim	
Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?	Básico 2 (ciclo preparatório - 6º ano)	Count	18		
		% within	90,0%	10,0%	100,0%
	Básico 3 (9º ano)	Count	127	35	162
		% within	78,4%	21,6%	100,0%
	Total	Count	145	37	182
		% within	79,7%	20,3%	100,0%

Relacionando o nível de certificação obtido com os factores considerados como tendo contribuído com maior importância para a aquisição de competências ao longo da vida, para 21,6% dos inquiridos que concluíram com sucesso o nível B3 a ambição de "chegar mais longe" foi o factor referenciado como tendo tido uma maior importância (tabela 9).

Para 41,2% dos sujeitos inquiridos, que concluíram com sucesso o nível B2 a sua situação profissional alterou-se após a passagem pelo processo RVCC, enquanto que para os sujeitos que concluíram com sucesso o nível B3 esse valor é de 38,1% dos sujeitos inquiridos. (tabela 10 em anexo).

Tabela 11. – Relação entre o nível de certificação obtido e a manutenção da situação de emprego

Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?	Se estava empregado e a sua situação profissional se manteve, que razões atribui a este facto?	Total					
			A carteira pessoal de competências-chave não é valorizada	A empresa não me possibilitou a progressão na carreira	Não quis arriscar uma nova oportunidade de trabalho	Não procurei outras alternativas de trabalho	Outra
Básico 2 (ciclo preparatório - 6º ano)	Count	5	2	1	1		1
	% within Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?	100,0%	40,0%	20,0%	20,0%		20,0%
Básico 3 (9º ano)	Count	67	8	19	9	22	10
	% within Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?	100,0%	11,9%	28,4%	13,4%	32,8%	13,4%
Total	Count	72	10	20	10	22	10
	% within Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?	100,0%	13,9%	27,8%	13,9%	30,6%	13,9%

Dos sujeitos inquiridos que concluíram com sucesso o nível B2, a manutenção da situação de empregado foi atribuída por 40% dos sujeitos ao facto de considerarem que a carteira pessoal de competências-chave não será valorizada pelas entidades empregadoras. Relativamente aos sujeitos que concluíram com sucesso o nível B3 este facto é atribuído com maior relevância ao facto de não terem procurado outras alternativas profissionais (tabela 11).

Quanto aos sujeitos em que a sua situação profissional de desemprego se manteve, a continuidade de um percurso escolar/formação foram os factores referenciados como tendo justificado esta situação para 56% dos sujeitos que concluíram com sucesso o nível B3. (tabela 12 em anexo)

Para 78,3% dos inquiridos que obtiveram o nível B3 após o processo RVCC, a sua situação profissional alterou-se no sentido de terem encontrado emprego. Para 85,7% dos sujeitos da amostra que concluíram com sucesso o nível B2, a sua situação alterou-se no sentido da atribuição de novas funções, no emprego em que se encontravam. (tabela 13 em anexo)

Ao relacionar as necessidades ligadas à vida profissional como factor motivador para a conclusão do processo RVCC e a alteração da situação profissional, para 53,5% dos inquiridos que responderam como tendo sido o factor mais importante, a sua situação profissional sofreu alteração. (tabela 14 em anexo)

Quando ocorreram alterações na vida dos sujeitos inquiridos que responderam como principal razão para a conclusão do processo com sucesso as factores da ordem das necessidades ligadas à vida profissional, 30,4% dos sujeitos que se encontravam desempregados, encontraram uma colocação ao nível do mercado de trabalho. (tabela 15 em anexo)

Tabela 16.- Relação entre a atribuição da alteração da situação profissional ao processo RVCC e as necessidades ligadas à vida profissional enquanto motivo de conclusão com sucesso do processo

Descrição			Se a sua situação profissional se alterou, atribuiu essa alteração ao facto de ter integrado o processo de RVCC?		Total
			Sim	Não	
Necessidades ligadas à minha vida profissional	Não	Count	35	5	40
		% within Necessidades ligadas à minha vida profissional	87,5%	12,5%	100,0%
	Sim	Count	18	3	21
		% within Necessidades ligadas à minha vida profissional	85,7%	14,3%	100,0%
Total		Count	53	8	61
		% within Necessidades ligadas à minha vida profissional	86,9%	13,1%	100,0%

Dos sujeitos inquiridos, 85,7% valorizaram as necessidades ligadas à vida profissional como factor de conclusão com sucesso do processo RVCC, atribuindo a alteração da sua situação profissional à passagem pelo processo (tabela 16).

O facto de o processo RVCC ter sido enriquecedor no que respeita à descoberta das competências, permitiu a 34,8% dos sujeitos afirmar que este

facto terá permitido uma maior confiança nas suas capacidades. (tabela 17, em anexo).

Tabela 18. – Relação entre uma maior predisposição para arriscar em novas experiências enquanto factor de desenvolvimento pessoal e o desejo de “ir mais além” enquanto factor proporcionado pelo processo RVCC

			Desejar “ir mais além”		Total
			Não	Sim	
Mais disposta a arriscar em novas experiências	Não	Count	128	24	152
		% within Mais disposta a arriscar em novas experiências	84,2%	15,8%	100,0%
	Sim	Count	13	18	31
		% within Mais disposta a arriscar em novas experiências	41,9%	58,1%	100,0%
Total		Count	141	42	183
		% within Mais disposta a arriscar em novas experiências	77,0%	23,0%	100,0%

O facto de o processo RVCC ter permitido uma maior motivação para arriscar em novas experiências, permitiu a 58,1% dos sujeitos inquiridos considerar que este processo gera uma maior predisposição e desejo de “ir mais além” (tabela 18).

7.8. Análise dos dados do inquérito por questionário

De uma breve análise dos resultados apresentados, parece-nos que algumas reflexões merecem ser aprofundadas. Com efeito, o inquérito por questionário revela que:

Num primeiro momento torna-se importante salientar que dos sujeitos que integraram o processo RVCC do Seixal entre 2000 e 2003, 41,5% tinham frequência do 3º ciclo sem conclusão e que 58,5% dos sujeitos apresentavam habilitações inferiores ao 3º ciclo. Este facto, e de acordo com o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, vem evidenciar a necessidade de elevar o nível de formação e qualificação da população com um investimento na educação e formação não apenas inicial, mas ao longo de toda a vida. Com efeito, torna-se importante dar resposta à exigência de recursos humanos mais preparados e qualificados como forma de atenuar algumas debilidades estruturais com impacto negativo na competitividade nacional e na qualidade do emprego.

As **necessidades familiares** relacionadas com dificuldades económicas constituem o factor mais referenciado pelos sujeitos deste estudo como tendo motivado o abandono do percurso escolar. Este facto ocorrido no CRVCC do Seixal inscreve-se no que acontece, de uma forma global, na população nacional, em que a não valorização do percurso escolar levava a um abandono precoce da escola e o enveredar muitas vezes pela vida profissional, uma vez que era vulgar o sentimento de que " a vida era a melhor escola".

Confrontando-nos com os dados obtidos quanto ao nível de certificação obtido após o processo RVCC, este situa-se ao nível do B2 e B3, mesmo para os sujeitos que, à partida, apresentavam habilitações inferiores ao 1º ciclo do ensino básico. Este resultado obtido parece reforçar a importância do surgimento de respostas centradas na valorização das aprendizagens efectuadas pelo indivíduo ao longo da vida, tornando-se pertinente um investimento mais alargado em respostas com as características do CRVCC do Seixal.

De referir que é no **contexto profissional** que os sujeitos da investigação consideram ter adquirido um número significativo de competências, o que parece evidenciar que, ao longo da vida, as aprendizagens não se efectuam apenas em contexto escolar, mas ocorrem igualmente fora dele. No entanto, são factores de ordem **motivacional**, no

sentido da ambição de "chegar mais longe" que terá contribuído de forma mais marcante para a aquisição de competências ao longo da vida.

Dos resultados do estudo e no que respeita ao factor idade, os indivíduos na faixa etária entre os 26 e os 45 anos são aqueles que acedem com maior predominância a este sistema de certificação de competências. Considerando que, no nosso país, esta é uma faixa etária em que os sujeitos são considerados como estando em "idade activa" e perspectivando o sistema RVCC um reforço do investimento educativo, da empregabilidade e da inserção sócio-profissional, parece-nos pertinente considerar que alguns dos sujeitos tendem a procurar este sistema com vista ao alcance destes objectivos.

Efectivamente, e dos dados obtidos, são factores de ordem profissional, escolar e de formação que levam uma grande maioria dos sujeitos a integrar o processo RVCC, no entanto, no que se relaciona com a conclusão do processo com sucesso existe como que uma transferência para factores de ordem pessoal, uma vez que é a valorização enquanto pessoa que motiva a maioria dos sujeitos para a conclusão do processo. Este facto parece evidenciar-se se considerarmos o pressuposto que este sistema de certificação de competências assenta numa dinâmica de implicação do sujeito enquanto actor principal de todo o processo.

Ao longo dos quatro anos, o número de sujeitos que procurou o Centro RVCC do Seixal aumentou. Considerando a situação profissional antes da integração no processo, são os trabalhadores por conta de outrem que mais acorrem a este sistema. O facto de o centro RVCC do Seixal acolher em processo de certificação os candidatos que acorrem às suas instalações, mas também sempre ter vocacionado o seu trabalho para empresas e outras instituições, permitiu chegar aos sujeitos que habitam fora do concelho e que desejam ver reconhecidas as competências adquiridas ao longo da vida. Numa perspectiva de alargamento desta resposta, o Centro RVCC do Seixal pretende "chegar" a pessoas que poderiam ver-se impossibilitadas de aceder a este processo por limitações ao nível da mobilidade geográfica ou da própria disponibilidade.

Quanto à forma como o processo RVCC se encontra organizado e no que se refere às fases em que se encontra dividido, o momento final de certificação das competências, com a apresentação do Dossier Pessoal perante o júri de validação é considerado pela maioria dos sujeitos como o mais importante de todo o processo. O facto de o processo ter decorrido total ou parcialmente em grupo, na opinião da maioria dos inquiridos, permitiu uma influência em aspectos de **ordem pessoal**.

Dos sujeitos que fizeram parte da investigação, 42,3% tiveram necessidade de frequentar formação complementar para verem validadas as suas competências-chave; essa necessidade situou-se principalmente ao nível da **"Matemática para a Vida"** e das **"Tecnologias de Informação e Comunicação"**. Este facto poderá permitir um questionamento quanto a uma maior facilidade de apropriação, ao longo da vida, de competências ao nível da **"Cidadania e Empregabilidade"** e da **"Linguagem e Comunicação"**. Igualmente podemos questionar se as competências ao nível da **"Matemática para a Vida"** e das **"Tecnologias de Informação e Comunicação"** necessitarão de uma maior sistematização num contexto de formação para que possam efectivamente ser certificadas.

Quanto às alterações ocorridas ao nível da situação profissional, para 38,5% dos sujeitos que participaram neste processo entre 2000 e 2003, a situação sofreu alteração. Os sujeitos que se encontravam **desempregados** antes da integração no processo apresentam uma taxa significativa de **integração no mercado de trabalho** (34,3%).

Para 37,9% dos sujeitos que se encontravam desempregados, embora a sua situação profissional não se tenha alterado, ocorreram mudanças de uma condição de inactividade para uma **postura mais activa**, considerando que os sujeitos optaram pela frequência de uma formação profissional qualificante. Este facto poderá ser relacionado com os dados obtidos da aplicação do inquérito por questionário em que um número significativo de sujeitos considera que o processo RVCC permite criar um sentimento de **maior predisposição**

para arriscar em novas experiências e uma maior confiança nas suas capacidades/potencialidades.

De referir igualmente que existe uma relação entre os dados obtidos quanto aos motivos de conclusão do processo RVCC na vertente relacionada com a **vida profissional** e o facto de efectivamente a situação profissional, após o processo RVCC, ter sofrido **alteração**, e essa alteração ter sido reconhecida pelos sujeitos como tendo sido operada pela passagem pelo processo. Apesar de, para 23,9% dos sujeitos, a situação profissional não tenha sofrido alteração, o desejo de fazer novos investimentos ao nível do seu projecto de vida constitui um factor identificado como tendo sido gerado pelo processo.

Considerando os efeitos, a longo prazo, reconhecidos pelos sujeitos desta investigação como tendo sido gerados pela passagem pelo processo RVCC, 32% considera que este foi **facilitador da descoberta das suas competências**. A dinâmica das actividades propostas e o próprio relacionamento com os formadores e profissionais RVCC podem ter-se constituído como "motor" desse processo de descoberta.

Dos sujeitos que consideram como principal motivo para a conclusão com sucesso do processo o desejo de valorização enquanto pessoa, para 30,2% dos sujeitos este permitiu influenciar a sua **auto-confiança** ao nível das suas capacidades. São também factores relacionados com a auto-confiança que levam os sujeitos da amostra a afirmar que a passagem pelo processo gerará uma **maior convicção e desejo de evoluir** no seu percurso e "**desejar ir mais além**".

Dos resultados obtidos da aplicação do inquérito por questionários aos sujeitos que integraram e concluíram com sucesso o processo Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas ao longo da vida, no CRVCC do Seixal entre os anos de 2000/2003 parece-nos poder inferir que as aprendizagens efectuadas pelos sujeitos desta investigação nos diferentes contextos da sua vida conjuntamente com as

metodologias dinamizadas neste sistema, com vista a potenciar a sua experiência de vida, podem fazer emergir uma valorização do sujeito.

De igual forma, o facto de este processo parecer ter valorizado nos sujeitos da investigação o "reconhecimento de si", pode-nos levar a assumir que, enquanto gerador de empowerment, este processo se pode constituir como algo que pode servir de base e motivar no sujeito projectos de e com futuro.

Considerações Finais

Com a presente investigação, situada no campo da Educação/Formação de adultos e inscrita numa problemática mais ampla de Educação/formação ao longo da vida, procurou-se contribuir para a reflexão sobre o impacto do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas ao longo da vida, do ponto de vista do sujeito.

A limitação e contextualização deste trabalho não pretende esgotar a complexidade inerente a esta problemática, mas foram sem dúvida significativos alguns contributos para o que era suposto compreender, evidenciando não apenas a sua pertinência, mas também “abrindo caminho” a outras questões que poderão servir de base a um maior aprofundamento.

O quadro conceptual que enquadra este trabalho permitiu uma maior compreensão da problemática das competências, ao nível da interdependência do indivíduo, do contexto em que ocorrem e da sua certificação, enquanto experiência partilhada, e na perspectiva de numa dialéctica de auto e heteroconhecimento. Procurou evidenciar um processo dinâmico que ocorre em diferentes espaços e ao longo do tempo, integrando as dimensões formal, não-formal e informal, considerando o papel da experiência e da própria reflexão que o sujeito elabora sobre ela, partindo de uma vivência significativa, apropriando-se este do sentido que sobre ela vai construindo.

O caminho traçado a nível empírico não pretende, à partida, conduzir a resultados definitivos, certezas ou explicações. A partir das questões de investigação formuladas à partida procurou-se sobretudo contribuir para uma maior reflexão sobre o processo através do qual o sujeito “dá valor” às suas experiências e sobre a influência do processo RVCC nas alterações ocorridas na vida do sujeito.

Dos dados obtidos podemos constatar que a passagem pelo processo RVCC permitiu algumas mudanças significativas:

1. Impacto ao nível das mudanças profissionais

Em primeiro lugar, torna-se importante referir que os sujeitos integrantes do estudo, aquando da integração no processo RVCC eram maioritariamente trabalhadores por conta de outrem, sendo que os desempregados há mais de um ano constituem igualmente uma percentagem com algum significado.

Para 38,5% dos sujeitos a sua situação profissional sofreu alteração após o processo, tendo essa alteração ocorrido principalmente nos sujeitos que se encontravam desempregados e que encontraram colocação ao nível do mercado de trabalho; o que de certa forma permite, do ponto de vista estatístico, estabelecer uma relação de probabilidade entre a passagem pelo processo e a capacidade de encontrar emprego.

No caso dos adultos desempregados uma percentagem significativa manteve a sua situação de desemprego, mas não de inactividade, uma vez que optaram pela frequência de uma formação profissional, o que parece apontar para um gerar de motivação para a formação ao longo da vida, incentivando os sujeitos na procura de uma qualificação por forma a facilitar a sua integração no mercado de trabalho.

No caso dos sujeitos que se encontravam empregados, terá sido nesta situação que ocorreram menos alterações ao nível do seu percurso profissional, não apenas pela não procura de outras alternativas de trabalho, mas também por uma percepção generalizada de que as entidades empregadoras não valorizam a carteira de competências. No entanto, este facto, não terá desmotivado os sujeitos de verem certificadas as suas competências adquiridas ao longo da vida, numa perspectiva de valorização pessoal e na possibilidade de investimentos futuros no seu percurso de vida.

De referir que as alterações ocorridas a nível profissional após o processo RVCC foram reconhecidas pelos sujeitos como tendo sido por influência do processo, corroborando a ideia de que este se constitui enquanto reforço e facilitador da qualificação não apenas escolar como também

profissional da população, valorizando a dimensão pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, criatividade, adaptabilidade e da cidadania activa.

2. Impacto, a longo prazo, ao nível da vida do sujeito

Baseando-se numa dinâmica de centralidade no sujeito, onde as experiências vivenciadas ao longo da vida, com amigos, familiares, situações laborais e de formação são reflectidas no sentido da construção de competências adaptadas às exigências do dia-a-dia, o processo RVCC baseia-se na "livre participação do sujeito", fazendo aumentar a sua autonomia e responsabilidade baseada numa relação de auto e hetero-confiança.

Para os sujeitos do estudo, são factores de ordem pessoal e da descoberta das suas competências que foram mais enriquecedores ao longo de todo o processo. Aspectos de ordem relacional e da própria dinâmica criada constituem factores de facilitação deste reconhecimento, através das actividades propostas e dos critérios de evidência, centrados no funcionamento quotidiano do sujeito. Esse quotidiano evidencia-se como o lugar de desenvolvimento de competências enquanto conjunto articulado de representações, conhecimentos, capacidades e comportamentos mobilizados num momento e adaptados numa determinada situação.

Estes factores associados a uma dimensão potenciadora da confiança em si mesmo e de tomada de consciência das suas capacidades como consequência da passagem pelo processo que os sujeitos identificam, geram nele uma maior predisposição para novos investimentos e um desejo de "ir mais além" no seu percurso de vida.

Parece-nos poder concluir que o processo RVCC é promotor do desenvolvimento dos sujeitos, tornando-os mais interessados e comprometidos com a realidade, mais confiantes, informados e participativos, factores que certamente potenciarão a sua capacidade e vontade de se tornarem agentes de mudança pessoal e social.

É importante salientar que estes efeitos gerados pelo processo e os resultados do estudo abrem novas vias de questionamento pertinente, nomeadamente:

♣ *Que trabalho poderá ser desenvolvido junto das empresas no sentido de uma valorização das competências adquiridas pelos sujeitos ao longo da vida?*

♣ *Em que medida a passagem pelo processo de reconhecimento, validação e certificação de competências poderá gerar um efectivo investimento futuro na formação ao longo da vida, numa perspectiva de processo e não de momento em que a carteira de competências chave possa a todo o momento ser actualizada?*

♣ *De que forma os resultados obtidos seriam ou não diferentes no que respeita ao reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais?*

Com efeito, as reflexões e as questões que esta investigação possibilitou formular poderão servir de ponto de partida para futuras pesquisas que certamente contribuirão para alargar a compreensão do que se procurou abordar com o presente trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOFORADO, L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Tese de Mestrado. FPCE/UC

ALCOFORADO, L. (2001). *O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 35-1, Coimbra: FPCE/UC

→ ALMEIDA, Luísa M. P. (2003). *Eu, os outros e as competências*, Tese de Mestrado, FPCE/UC

→ ALONSO, L. (2000). *Metodologias e estratégias de trabalho e de avaliação com adultos*; cursos de Educação e Formação de Adultos – 1º Seminário Nacional 10/12 de Julho, ANEFA

ANEFA (s/d). *Carta qualidade dos centros de RVCC*. Lisboa: ANEFA

ANEFA (2000). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave*. ANEFA (Vol.I e II)

ANEFA (2001). *Roteiro Estruturante dos Centros RVCC*

ANEFA (2002). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*

Anneau des Ressources Francophones de l'Education (2002)

AUBERT, J. et al (1993). *Savoir et Pouvoir – les compétences en question*. PUF, Paris

BARKATTOOLAH, Amina (1989). *L'apprentissage expérientielle: une approche transversalle*, in Education Permanente nº 100/101, Paris

BELLIER, Jean-Pierre (1998). *Compétences : de la reconnaissances à la certification ?*. Rapport remis au BIT, France

BENAVENTE, Ana et al. (1996). *A literacia em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação

BHOLA, H.S. (1989). *Tendences et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris : L'organization des Nations Unies pour l'education , la science et la culture (UNESCO).

BJORNAVOLD, JEANS (2003). *Assegurar a visibilidade das competências: identificação, avaliação e reconhecimento da*

aprendizagem não formal na Europa. Instituto para a Inovação na Formação, CEDEFOP, Lisboa.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

BONVALOT, Guy (1991). *L'entreprise, espace de formation expérientielle*, in "La Formation Expérientielle des Adultes", La Documentation Française, Paris

CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CARRÉ, Philippe (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle. Une recherche internationale sur la recherche*. In Études et Expérimentations en formation continue. Paris : La Documentation Française, nº 13 , pp.1-5.

CARRÉ et al. (1997). *L'autoformation*, PUF, Paris

V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos : Declaração Final e Agenda para o Futuro (1997). Hamburgo:UNESCO

COUCEIRO, Maria P.L. (2000). *Autoformação e coformação. In: Autoformação e coformação no feminino. Abordagem existencial através de Histórias de Vida*. Tese de Doutoramento. S71: FCT/UNL

COUCEIRO, Maria P.L. (2002). *O Reconhecimento de Competências*. Rev. Saber Mais. Nº 13, pp.30-32

COURTOIS, Bernardette (1992). *La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambiguë*. In Education Permanente nº 112, Paris

CRVCC Seixal. *Caracterização do Contexto Institucional de Intervenção*.

CRVCC Seixal. *Plano Estratégico de Intervenção*

CRVCC Seixal. *Descrição do processo RVCC do Seixal*

DEWEY, John (1966). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* , Free Press, New York

DOMINICÉ, Pierre (1989). *Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu*. In : Apprendre par l'expérience. Rev. Education Permanente. Nº 100/101, pp. 57-65

DOMINICÉ, Pierre (1998). *La compétence d'apprendre à l'âge adulte*. in « Les origines biographiques de la compétence d'apprendre », Cahiers de la section des sciences d'éducation, Université de Genève, Genève

- DUGUÉ, E. (1999). *La logique de la compétence : le retour du passé*. Rev. Education Permanente. N° 140, pp. 6-18
- ENRIOTTI, Schéhérazade (1991). *Du vécu à la formation experientielle*, in "La Formation Experientielle dès Adultes", La Documentation Française, Paris
- ESTEVES, Maria J. (1999). *O retorno à escola: a procura de formação no ensino recorrente de adultos face aos novos contornos do analfabetismo*. Tese de Mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa. Sobreda: FCSH da UNL. Edição do autor.
- MARQUES, Fernanda (2000). *O Balanço de Competências nas oficinas de projecto: reflexões sobre um percurso*. ANOP
- FERNÁNDEZ, Florentino (s/d). *La educacion de adultos en la Europa actual*. Universidade de Madrid.
- FERREIRA, Virgínia (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento
- FEUTRIE, Michel (2004). *Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience*. in Revista Education Permanente n° 158
- FINGER, Mathias (1989) *Apprentissage experiential ou formation par les expériences de vie? La contribution allemande au débat sur la formation experientielle*, in Education Permanente n° 100/101, Paris
- FONSECA, António (1998). *Reconhecimento e Validação de Competências Adquiridas*. Associação Industrial Portuense: Programa Formação PME
- FREIRE, Paulo (1980). *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, Ed. Centauro, São Paulo
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*, Ed. Paz e Terra, S. Paulo
- GALVANI, Pascal (1991). *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon : Chronique Sociale
- GELPI, Ettore (1989). *Quelques propos politiques sur l'éducation experientielle*, in Education Permanente n° 100/101, Paris
- GRÁCIO, Rui (1973). *Educação e educadores*. Lisboa: Biblioteca do Educador Profissional. Livros Horizonte.
- HEIJDEN, B. Van Der E BARBIER, G. (1999). *La competente, sa nature et son développement*. Education Permanente n° 141

HILL, Manuela M. e Hill, Andrew (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo

IMAGINÁRIO, Luís (1998). *Validação de competências profissionais: compreender e debater a problemática*. Comunicação apresentada no Seminário "Validação de Competências Profissionais", Associação Industrial Portuguesa, Matosinhos em Dez/98

JACOBI, D. (1994). *Reconnaitre et valider les aquis*. Rev. Education Permanente. Nº 118, pp. 51-64

JARVIS, Peter (1995). *Adult and continuing education – theory and practice*, Routledge, London

JORDÃO, Albertina (1995). *Balanço de Competências : conhecer-se e reconhecer-se para gerir os seus adquiridos pessoais e profissionais*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, Ministério do Emprego e Segurança Social

JOSSO, Marie-Christine (1991). *L'expérience formatrice: un concept en constrution*, in "La Formation Expérientielle des Adultes", La Documentation Française, Paris

JOSSO, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

KNOWLES, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Englewood Cliffs.

KNOWLES, M.S. (1990). *The adult learner – a neglected species*, Gulf Publishing Company, Houston, USA

KNOWLES, M.S. (1996). *Andragogy: an emerging technology for adult learning*, in *Boundaries of Adult Learning*, Ed. By Edwards, Hanson e Raggat, Routledge, London

KNOWLES, M.S., Holton III, E.F. et al (1998). *The adult learner : The definitive classic in adult education and resource development*. Houston, Texas: Gulf Publishing Co.

→ KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall: Englewood.

→ LANDRY, Francine (1989). *La formation expérientielle: origines, definitions et tendencies*. In : Apprendre par l'expérience. Rev. Education Permanente. Nº 100/101, pp.13-22.

- LANDRY, Francine (1991). *Pour une théorie de la formation expérientielle*, in *La formation expérientielle des adultes*, La Documentation Française, Paris
- LE BOTERF, Guy (1994). *De la compétence – essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions de L'organization, Paris
- LE BOTERF, Guy (1998). *Évaluer les compétences : Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instance ?*. Ver. Education Permenente. Nº 135, pp.143-151
- LE BOTERF, Guy (1999). *Da engenharia da formação à engenharia das competências: que procedimentos? Que actores? Que evoluções?*. in *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget, pp. 355-373
- LEBOYER, C. (1993). *Le Bilan de compétences*. Paris : Les Éditions d'organization
- LEBOYER, C. (1996). *La gestion des compétences*. Les Editions de L'organization, Paris
- LIMA, Licínio (coord) (1988). *Reorganização do subsistema de Educação de Adultos*. Comissão de Reforma do Sistema Educativo: Documentos Preparatórios III. Lisboa: Ministério da Educação.
- LIMA ; Licínio, AFONSO, Almerindo et al (1999) . *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos: Estudo para a construção de um modelo institucional*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos
- Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias
- MARQUES, Fernanda (2000). *A oficina de projectos*. in "O Balanço de Competências nas Oficinas de Projecto: reflexões sobre um percurso" ANOP
- MARQUES, Margarida (2001). *Políticas de formação ao longo da vida: Inovação no ensino e na aprendizagem*. Agência Nacional para os Programas Comunitários Sócrates e Leonardo Da Vinci, Lisboa: Actas da Conferência.
- MCGILL, Ian, WEILL, Susan (1996). *Continuing the dialogue: new possibilities for experiential learning*, in "Making sense of experiential learning – diversity in theory and practice", SRHE, Open University Press, U.K.
- MELO, Alberto (1999). *Não perder o comboio*. Revista Saber mais. 2-3.

MELO, Alberto (2000). *Em Portugal, a Educação de Adultos ainda é a Gata Borralheira*. Rev. Saber Mais, Nº 4, pp.8-11

Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias

MENDONÇA, D. (1996). *Formação em Competências-Chave: Alternativa à exclusão social*. Tese de Mestrado em Políticas e Gestão de Recursos Humanos no ISCTE. Lisboa: Edição do Autor.

MERLE, Vincent (1997). *A evolução dos sistemas de validação e certificação: quais os modelos possíveis e quais os desafios para a França?*. in Formação Profissional nº12, CEDEFOP

MEZIROW, Jack (1990). *How critical reflection triggers transformative learning*, in *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*, Mezirow and associates, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

MEZIROW, Jack (1991). *Transformative dimensions of adult learning*, in Jossey-Bass Publishers, San Francisco

OLLAGNIER, Edmée (1991). *L'expérience dans les formations en entreprise*. in *La Formation Expérientielle des Adultes*, La Documentation Française, Paris

PAIN, Abraham (1991). *Education Informelle : les mots...et la chose*, in *Formation Expérientielle des Adultes*, La Documentation Française, Paris

PERRENOUD, Philippe (1999). *Gestion de l'imprévue, analyse de l'action et construction de compétences*, Education Permanente nº 140, Paris

PERRENOUD, Philippe (2002). *D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobilizer ses connaissances?*, in Education Permanente nº 140, Paris

PINEAU, Gaston (1985). *L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hetero et l'écoformation*. In: *L'autoformation*. Rev. Education Permanente. Nº 78/79, pp. 25-39.

PINEAU (1989). *La formation expérientielle en auto, eco et co-formation*, in Education Permamnente nº 100/101, Paris

PINEAU, Gaston (1991). *Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation*. In: *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La documentation Française.

PINEAU, Gaston (1994). *Definition de formation*. Dictionaire Encyclopedique de L'Education. Ed. Nathan, pp. 438-439

➤ PINEAU, Gaston et al. (1997). *Reconnaître les Aquis : Demarches d'exploration personnalisée*. Collection Alternances et Développements, France

➤ PIRES, Ana (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa FCT da UNL. Edição do Autor.

PRODEP (2003). *Avaliação Intercalar da Intervenção Operacional da Educação do Grafico Comunitário de Apoio 2000-2006*

RESENDE, António e RIBEIRO, Maria José (2000). *Os instrumentos de mediação no processo de balanço de competências*. in "O Balanço de Competências nas Oficinas de Projecto: reflexões sobre um percurso", ANOP

RIBEIRO, Carlos (2000). *Ideias força de modelo oficina de projectos e o balanço de competências*. in "O Balanço de Competências nas Oficinas de Projecto: reflexões sobre um percurso", ANOP

ROCHE, J. (1999). *La dialectique qualification-compétence : état de la question*. Rev. Education Permanente. Nº 141, pp. 39-53

ROTHES, Luís (2002). *Inovação sustentada no reconhecimento e certificação de competências de vida dos adultos*. in "Educação e Formação de adultos: factor de desenvolvimento inovação e competitividade, ANEFA

ROELENS, Nicole (1991). *Le metabolisme de l'expérience en réalité et en identité*, in "La Formation Experientielle des Adultes", La Documentation Française, Paris

➤ ROGERS, Carl (1989). *Tomar-se pessoa*, Moraes Ed., Lisboa

RURATO, Paulo (1999). *Auto-aprendizagem, auto-conceito de competência cognitiva e educação e formação de adultos: estudo numa empresa do norte de Portugal*. Tese de Mestrado em Política e Desenvolvimento dos Recursos Humanos. Lisboa: ISCTE. Edição do Autor

SCHWARTZ, Y. (1995). *De la "qualification" à la « competence »*, Education Permanente nº 123, Paris

SÉGUIER, J. (1976). *Dicionário Prático Ilustrado*. Porto. Lello Editores, pp. 271

SOARES, M.F. e FERREIRA V. W. (2000). *Grande Dicionário Enciclopédico*. Vol. IV, Alfragide: Clube Internacional do Livro

SOBRAL, M.Teresa (2005). *Das experiências de vida à construção de competências – uma abordagem através de histórias de vida*. Tese de Mestrado. FCT/UNL

STROOBANTS, Marcelle (1998). *La production flexible des aptitudes*, Education Permanente nº 135, Paris

STROOBANTS, Marcelle (2002). *La qualification ou comment s'en débarrasser*, in « L'énigme de la compétence » en Education, Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (eds), DeBoeck Université, Bruxelles

SULTZER, E. (1999). *Objectiver les compétences*, Education Permanente, nº140, Paris

TENNANT ; Mark (1997). *Psychology and Adult Learning*, Routledge, London

THEIL, Jean Pierre (1989). *L'auto-didaxie comme type d'apprentissage expérientielle*, in Education Permanente nº 100/101, Paris

THIERRY, Dominique e SAURET, Christian (1994). *A gestão previsional e preventiva do emprego e das competências*, Pub. D. Quixote, Lisboa

TRIGO, Mária (2002) . *A estratégia da ANEFA é mais interessante e motivadora para os adultos*. Revista Saber +, Abril/Junho

TOUPIN, L. (1998). *La compétence comme matière, énergie e sens*. Education Permanente nº 135, Paris

TRÈPOS, Jean-Yves (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*. Presses Universitaires de Nancy, Nancy

VEIGA, Sofia e PEREIRA, Ana (2000). *Balanço de competências: metodologia e orientação do processo*. in "O Balanço de Competências nas Oficinas de Projecto: reflexões sobre um percurso", ANOP

VEILHANT, Agnès (2004). *L'éthique de l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : de l'individuel au collectif*. in Revista Education Permanente nº 159

VILLERS, Guy (1991). *A experiência em formação de adultos*, in " La Formation Expérientielle des Adultes", La Documentation Française, Paris

WITTORSKI, R. (1998). *De la fabrication des compétences*, Education Permanente nº 135, Paris

ZARIFIAN, Philippe (2003). *O modelo de competência: trajetória histórica, desafios actuais e propostas*. SENAC; São Paulo

Legislação Consultada:

Lei nº 5/73 de 25 de Julho que considera a educação permanente como parte do sistema educativo

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro regulamenta a Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 74/91 de 9 de Fevereiro aprova a Lei de Grafico para a Educação de Adultos em Portugal

Decreto Lei nº 401/91 de 16 de Outubro que estabelece o enquadramento legal da formação profissional

Despacho nº 10534/97 de 16 de Outubro cria o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos

Resolução de Conselho de Ministros nº 59/98 de 6 de Maio que aprova a criação do Plano Nacional de Emprego (PNE)

Resolução de Concelho de Ministros nº 92/98 de 14 de Julho que constitui o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos

Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de Setembro que cria a ANEFA

Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação (Fev. 2001)

Portaria nº 1082-A/01 de 5 de Setembro que cria a Rede Nacional de Centros RVCC

Portaria nº 286-A/02 de 15 de Março que revê os requisitos para a acreditação das entidades promotoras dos Centros RVCC

Lei nº 208/02 de 17 de Outubro que cria a Nova Lei Orgânica do Ministério da Educação

Resolução de Conselho de Ministros nº 185/03 de 3 de Dezembro que cria o Plano Nacional de Emprego para os anos de 2003 a 2006

Sites Consultados:

KNOWLES, M.S. (1998). *Lifelong learning: A dream*. Edição electrónica disponível em: www.newhorizons.org.

www.apagina.pt

www.alternativ.planetaclix.pt

www.dgfv.min-edu.pt

ANEXOS

ANEXO 1



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

DELEGAÇÃO REGIONAL DE LISBOA E VALE DO TEJO

CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SEIXAL

Exm^{o(a)} Sr.^(a)

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

R. Infante D. Augusto – Cruz de Pau
2845-115 AMORA
Tel. 212 268 960
Fax: 212 268 961
e-mail: cfp.seixal.drl@iefp.pt

ASSUNTO: PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Exm^{o(a)} Senhor^(a)

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação em protocolo com o Instituto do Emprego e Formação Profissional, a Dra. Sílvia Januário, Conselheira de Orientação Profissional neste Centro de Formação está a realizar um estudo no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

Tendo concluído o processo RVCC, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento do questionário enviado em anexo. A sua opinião é de extrema importância na compreensão da forma como viveu o processo e contribuirá para o seu melhor conhecimento.

Após o preenchimento do questionário, solicita-se o envio ao Centro de Formação Profissional do Seixal (envelope RSF, sem franquia, incluído), ou se preferir, entregue por mão própria na portaria do Centro de Formação - Rua Infante D. Augusto, Cruz de Pau - no prazo de 10 (dez) dias úteis.

Agradecendo desde já a sua colaboração, em caso de dúvida, não hesite em contactar Dra. Sílvia Januário através do telefone 21 2268960.

A DIRECTORA


Maria José Esteves

QUESTIONÁRIO

A passagem pelo processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, de certo influenciou, de alguma forma, a sua vida. No âmbito do trabalho de investigação integrado no Mestrado em Ciências da Educação na área de Educação/Formação de Adultos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, em protocolo com o Instituto do Emprego e Formação Profissional, o presente questionário pretende recolher a sua opinião relativamente à forma como vivenciou este processo, com o objectivo da sua melhor compreensão. Desde já agradeço o seu contributo, na certeza de que a sua opinião, enquanto actor principal, fará a diferença no sentido de uma compreensão mais realista e adequada de todo o processo.

SE INDICAR MAIS DO QUE UMA RESPOSTA, ASSINALE A SUA ORDEM COM 1, 2 E 3.

NUNCA ULTRAPASSE AS 3 RESPOSTAS!!!

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

SEXO: MASCULINO ☐ FEMININO ☐

IDADE: 18-25 Anos ☐ 26-35 Anos ☐ 36-45 Anos ☐ 46-55 Anos ☐ 56-65 Anos ☐ + 65 Anos ☐

ESTADO CIVIL: CASADO ☐ SOLTEIRO ☐ DIVORCIADO ☐ VIUVO ☐ OUTRO ☐

LOCAL DE RESIDÊNCIA: SEIXAL ☐ ALMADA ☐ SESIMBRA ☐ OUTRO ☐

B. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO

5. ANO EM QUE INTEGROU O PROCESSO RVCC: 2000 ☐ 2001 ☐ 2002 ☒ 2003 ☐

AQUANDO DA INSCRIÇÃO NO PROCESSO RVCC, QUAL ERA A SUA SITUAÇÃO PROFISSIONAL:

- 6.1. DESEMPREGADO HÁ MAIS DE 1 ANO ☐
 6.2. DESEMPREGADO HÁ MENOS DE 1 ANO ☐
 6.3. DESEMPREGADO À PROCURA DO 1º EMPREGO ☐
 6.4. TRABALHADOR POR CONTA PRÓPRIA ☐
 6.5. TRABALHADOR POR CONTA DE OUTREM ☐
 6.6. OUTRA SITUAÇÃO. QUAL? ☐

AQUANDO DA INSCRIÇÃO NO PROCESSO RVCC, QUAL ERA A SUA HABILITAÇÃO ESCOLAR?

- 7.1. INFERIOR AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (ANTIGA 4ª CLASSE) ☐
 7.2. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (ANTIGA 4ª CLASSE) ☐
 7.3. 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO (CICLO PREPARATÓRIO- 6º ANO) ☐
 7.4. FREQUÊNCIA DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO (7º AO 8º ANO) SEM CONCLUSÃO ☐

8.1. NECESSIDADES FAMILIARES

8.2. PROBLEMAS DE SAÚDE

8.3. DIFICULDADES DE ACESSO À ESCOLA

8.4. DESINTERESSE POR AQUILO QUE A ESCOLA ENSINAVA

8.5. DESINTERESSE PELA FORMA COMO A ESCOLA ENSINAVA

8.6. OUTRA QUAL?

9.1. BASICO 1 (ANTIGA 4ª CLASSE)

9.2. BÁSICO 2 (CICLO PREPARATORIO- 6º ANO)

9.3.BÁSICO 3 (9º ANO)

10.1. TELEVISÃO

10.2. RADIO

10.3. REVISTA

10.4. FOLHETOS INFORMATIVOS

10.5. CARTAZES

10.6. INTERNET:

10.7. AMIGOS/CONHECIDOS/FAMILIARES

10.8. ACONTECIMENTOS PÚBLICOS (FEIRAS, EXPOSIÇÕES)

10.8. CENTRO DE EMPREGO

10.10. CENTROS RVCC

10.11. OUTRA QUAL?

11. QUE MOTIVOS O LEVARAM A INTEGRAR O PROCESSO RVCC?

11.1. A RAPIDEZ DO PROCESSO

11.2. NECESSIDADE DE OBTER UMA HABILITAÇÃO ESCOLAR

11.3. ENCONTRAR EMPREGO

11.4. MUDAR DE EMPREGO

11.5. EVOLUIR NA CARREIRA

11.6. PROSSEGUIR OS ESTUDOS

11.7. RECONHECER AS APRENDIZAGENS EFECTUADAS AO LONGO DA MINHA VIDA

11.8. OUTRA QUAL?

12.1. O DESEJO DE ME VALORIZAR ENQUANTO PESSOA

12.2. A CONVICÇÃO DE QUE TINHA SABERES QUE A VIDA ME TINHA ENSINADO

12.3. O AMBIENTE QUE VIVI DURANTE O PROCESSO (COM COLEGAS, TÉCNICOS,...)

12.4. AS TAREFAS QUE ME FORAM PROPOSTAS AO LONGO DO PROCESSO

(A MINHA FOTOGRAFIA: UM DIA NA VIDA DE.....)

12.5. NECESSIDADES LIGADAS A MINHA VIDA PROFISSIONAL

(ENCONTRAR, MUDAR, PROGREDIR NO EMPREGO)

12.6. CONTINUAR O MEU PERCURSO ESCOLAR

12.7: OUTRA QUAL?

AO LONGO DO PERCURSO DE VIDA, O QUE CONSIDERA TER CONTRIBUIDO PARA A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS?

- 13.1. FAMÍLIA/AMIGOS
- 13.2. GRUPOS SOCIAIS DOS QUAIS FEZ OU AINDA FAZ PARTE
- 13.3. COLEGAS DE TRABALHO/PATRÕES
- 13.4. PROFESSORES/FORMADORES
- 13.5. DIFICULDADES DA VIDA
- 13.6. OPORTUNIDADES DA VIDA
- 13.7. DIFERENTES EMPREGOS E TAREFAS DESEMPENHADAS
- 13.8. FORMAÇÃO FREQUENTADA NA EMPRESA OU FORA DELA
- 13.9. AMBICÃO DE "CHEGAR MAIS LONGE"
- 13.10. OUTRA. QUAL?

D. ETAPAS DO PROCESSO RVCC

A ENTREVISTA INDIVIDUAL EFECTUADA DE INÍCIO COM O TÉCNICO RVCC PERMITIU:

- 14.1. ESCLARECER-ME SOBRE A FINALIDADE DO PROCESSO RVCC
- 14.2. APERCEBER-ME DE COMO FUNCIONA O PROCESSO RVCC
- 14.3. APERCEBER-ME DO MODO COMO ME PODIA PREPARAR PARA O PROCESSO RVCC
- 14.4. FALAR SOBRE AS MINHAS EXPECTATIVAS
- 14.5. RELEMBRAR ASPECTOS RELEVANTES OCORRIDOS AO LONGO DA MINHA VIDA
- 14.6. TOMAR CONTACTO COM OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS AO LONGO DO PROCESSO
- 14.7. TOMAR A DECISÃO DE PARTICIPAR NO PROCESSO RVCC
- 14.8. CONFIAR NAS MINHAS CAPACIDADES
- 14.9. INTERESSAR-ME PELO PROCESSO RVCC
- 14.10. OUTRA. QUAL?

O PROCESSO RVCC DECORREU DE FORMA:

- 15.1. INDIVIDUAL
- 15.2. GRUPO
- 15.3. ALTERNADAMENTE INDIVIDUAL E GRUPO
- 15.4. INICIALMENTE DE FORMA INDIVIDUAL E POSTERIORMENTE EM GRUPO
- 15.5. INICIALMENTE EM GRUPO E POSTERIORMENTE DE FORMA INDIVIDUAL
- 15.6. OUTRA. QUAL?

16. SE O PROCESSO, EM ALGUMA ETAPA, DECORREU EM GRUPO ESSE FACTO CONDUZIU A:

- 16.1. MAIOR FACILIDADE EM PARTILHAR AS MINHAS EXPERIÊNCIAS
- 16.2. DESCOBERTA DE SABERES EM MIM QUE EU NÃO TINHA CONSCIÊNCIA
- 16.3. MAIOR FACILIDADE DE FALAR SOBRE MIM
- 16.4. TER UMA MAIOR CONSCIÊNCIA DE QUE NÃO ESTAVA SOZINHO NESTE "CAMINHO"
- 16.5. QUE FOSSE MAIS DIFÍCIL FALAR SOBRE MIM
- 16.6. OUTRA. QUAL?

FREQUENTOU FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

SIM

☐

NÃO

☐

18. SE SIM, EM QUE ÁREAS DE COMPETÊNCIA-CHAVE?

- 18.1. CIDADANIA E EMPREGABILIDADE
18.2. MATEMÁTICA PARA A VIDA
18.3. LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
18.4. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

19. QUE ETAPA CONSIDEROU MAIS IMPORTANTE EM TODO O PROCESSO RVCC ?

- 19.1. A MINHA ENTREVISTA INDIVIDUAL INICIAL COM O TÉCNICO RVCC
19.2. A CONSTRUÇÃO DO MEU DOSSIER PESSOAL
19.2.1. ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE MIM (A minha fotografia)
19.2.2. RECOLHA/ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS RELACIONADOS COM MOMENTOS IMPORTANTES OCORRIDOS AO LONGO DA MINHA VIDA (um dia na vida de, o mapa da minha vida,...)
19.2.3. ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES ACERCA DA INFLUÊNCIA DOS OUTROS SOBRE AS MINHAS COMPETÊNCIAS (A minha árvore genealógica, a minha rede de relações,...)
19.2.4. REFLEXÃO SOBRE AS MINHAS POTENCIALIDADES (análise de potencialidades, o anúncio,...)
19.2.5. ACTIVIDADES PRÁTICAS PARA IDENTIFICAÇÃO DAS MINHAS COMPETÊNCIAS-CHAVE (compreender e produzir discursos, interpretar resultados, conhecer os valores de um grupo,...)
19.3. MOMENTO DA MINHA CERTIFICAÇÃO

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

E. ALTERAÇÕES OCORRIDAS

20. APÓS O PROCESSO RVCC A MINHA SITUAÇÃO PROFISSIONAL:

MANTEVE-SE

☐

ALTEROU-SE

☐

21. SE ESTAVA EMPREGADO E A SUA SITUAÇÃO PROFISSIONAL SE MANTEVE, QUE RAZÕES ATRIBUI A ESTE FACTO:

- 21.1. A CARTEIRA PESSOAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE NÃO É VALORIZADA PELAS ENTIDADES EMPREGADORAS
21.2. A EMPRESA NÃO ME POSSIBILITOU A PROGRESSÃO NA CARREIRA
21.3. NÃO QUIS ARRISCAR UMA NOVA OPORTUNIDADE DE TRABALHO
21.4. NÃO PROCUREI OUTRAS ALTERNATIVAS DE TRABALHO
21.5. OUTRA. QUAL?

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

22. SE ESTAVA DESEMPREGADO E A SUA SITUAÇÃO PROFISSIONAL SE MANTEVE, QUE RAZÕES ATRIBUI A ESTE FACTO:

- 22.1 NÃO ME PROCUPEI EM PROCURAR EMPREGO
22.2 NÃO ME SENTI "SUFICIENTEMENTE SEGURO" DAS MINHAS CAPACIDADES PARA PROCURAR EMPREGO
22.3. OPTEI POR PROSSEGUIR ESTUDOS
22.4. OPTEI POR FREQUENTAR FORMAÇÃO PROFISSIONAL
22.5. SITUAÇÕES PESSOAIS/FAMILIARES DIFICULTARAM-ME A PROCURA DE EMPREGO
22.6. OUTRA. QUAL?

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

SE A SUA SITUAÇÃO PROFISSIONAL SE ALTEROU, EM QUE SENTIDO OCORREU ESSA ALTERAÇÃO:

- 23.1. MUDEI PARA UM EMPREGO COM MELHORES CONDIÇÕES ECONÓMICAS
 23.2. PERMANECI NO MESMO EMPREGO COM ATRIBUIÇÃO DE NOVAS FUNÇÕES
 23.3. PERMANECI NO MESMO EMPREGO COM ATRIBUIÇÃO DE MELHORES CONDIÇÕES SALARIAIS
 23.4. PERMANECI NO MESMO EMPREGO COM OBTENÇÃO DE OUTRAS REGALIAS NA EMPRESA
 (Diferentes condições de trabalho, utilização de outros serviços da empresa,...)
 23.5. ESTAVA DESEMPREGADO(A) E ENCONTREI EMPREGO
 23.6. CRIEI A MINHA PRÓPRIA EMPRESA
 23.7. JÁ TRABALHAVA POR CONTA PRÓPRIA, E OCORRERAM ALTERAÇÕES POSITIVAS NA MINHA EMPRESA
 23.8. OUTRA. QUAL? _____

24. SE A SUA SITUAÇÃO PROFISSIONAL SE ALTEROU, ATRIBUI ESSA ALTERAÇÃO AO FACTO DE TER INTEGRADO O PROCESSO RVCC?

SIM

☐

NÃO

☐

F. EFEITOS DO PROCESSO

O QUE FOI MAIS ENRIQUECEDOR PARA SI DURANTE TODO O PROCESSO:

- 25.1. A FORMA COMO ME RELACIONEI COM OS PROFISSIONAIS RVCC/FORMADORES
 25.2. A RELAÇÃO QUE ESTABELECI COM OS COLEGAS
 25.3. O TIPO DE ACTIVIDADES QUE ME FORAM PROPOSTAS
 25.4. O MEU PAPEL ACTIVO NO PROCESSO
 25.5. A DESCOBERTA DAS MINHAS COMPETÊNCIAS
 25.6. O CONFRONTO COM AS MINHAS EXPERIÊNCIAS
 25.7. OUTRA. QUAL? _____

HOJE, E DEVIDO AO RVCC CONSIDERA-SE UMA PESSOA:

- 26.1. MAIS PARTICIPATIVA NAS DECISÕES QUE IMPLICAM ASPECTOS DA MINHA VIDA
 26.2. MAIS CONSCIENTE DAS MINHAS APRENDIZAGENS
 26.3. MAIS RECEPTIVA E AUTONOMA NA PROCURA DE NOVAS APRENDIZAGENS
 26.4. MAIS CONFIANTE NAS MINHAS CAPACIDADES
 26.5. MAIS DESPERTA PARA ENVOLVIMENTO EM NOVAS APRENDIZAGENS
 26.6. MAIS PARTICIPATIVA EM SITUAÇÕES EM QUE É NECESSÁRIO DAR A MINHA OPINIÃO
 26.7. MAIS DISPOSTA A ARRISCAR EM NOVAS EXPERIÊNCIAS
 26.8. OUTRA. QUAL? _____

... NA SUA OPINIÃO, O PROCESSO RVCC PERMITIU:

- 27.1. DAR IMPORTÂNCIA A EXPERIÊNCIAS DA MINHA VIDA
 27.2. RELEMBRAR SITUAÇÕES DA MINHA VIDA ONDE APRENDI
 27.3. DESCOBRIR SITUAÇÕES DA MINHA VIDA ONDE APRENDI
 27.4. TOMAR CONSCIÊNCIA SOBRE A MINHA HISTÓRIA DE VIDA
 27.5. AUMENTAR A SEGURANÇA EM MIM MESMO
 27.6. FACILITAR O "FALAR SOBRE MIM"
 27.7. RECONHECER AS MINHAS CAPACIDADES/POTENCIALIDADES
 27.8. SENTIR QUE SOU MAIS VALORIZADO PELOS OUTROS
 27.9. DESEJAR "IR MAIS ALÉM"
 27.10. OUTRA. QUAL? _____

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO 2

SUB-FACTORES	INDICADORES	ORDEM DE FACTORES
SEXO		
IDADE		
ESTADO CIVIL		
LOCAL RESIDÊNCIA		
ANO INTEGRAÇÃO NO PROCESSO	ABANDONO PRECOCE DA ESCOLA SUB-CERTIFICAÇÃO DA POPULAÇÃO PORTUGUESA ENTRADA PRECOCE NO MERCADO DE TRABALHO S/QUALIFICAÇÃO MAIOR ESCOLARIZAÇÃO PROFISSIONAL DO QUE ESCOLAR FRACAS QUALIFICAÇÕES/CERTIFICAÇÕES VS PERIODO VIDA ACTIVA RESTANTE 2/3 DA POPULAÇÃO PORTUGUESA APRESENTA 6 ANOS DE ESCOLARIDADE	
2000/2001/2002/2003		
SITUAÇÃO PROFISSIONAL		
DESEMP/DLD/1º EMP/TCPRÓPRIA/TCOUTREM/OUTRA		
SITUAÇÃO HABITACIONAL		FAMILIAR
INF. 1º CICLO/1º CICLO/2º CICLO/FREQ 3º CICLO		
NÍVEL DE CERTIFICAÇÃO OBTIDO		CONJUNTURAL/ESTRUTURAL
B1/B2/B3		
RAZÕES DA INTERRUPÇÃO DO PERCURSO ESCOLAR		
NECESSIDADES FAMILIARES		
PROBLEMAS DE SAÚDE		
DIFICULDADES DE ACESSO À ESCOLA		
DESINTERESSE POR AQUILO QUE A ESCOLA ENSINAVA		
DESINTERESSE PELA FORMA COMO A ESCOLA ENSINAVA		
SUORTE DE CONHECIMENTO DO PROCESSO		
TELEVISÃO/RADIO/REVISTA/FOLHETOS INFORMATIVOS/CARTAZES		
INTERNET/ACONTECIMENTOS PÚBLICOS		
CENTRO DE EMPREGO		
CENTROS RVCC		
OUTRA		

SUB-FACTORES	INDICADORES	ORDEM DE FACTORES
MOTIVAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO NO PROCESSO	PROCESSO DINÂMICO/ABERTO/INTERACTIVO	
RAPIDEZ DO PROCESSO		PROFISSIONAL/FORMAÇÃO/ESCOLAR
NECESSIDADE DE OBTER UMA HABILITAÇÃO ESCOLAR		
ENCONTRAR EMPREGO	ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO EXISTENTES	
MUDAR DE EMPREGO		
EVOLUIR NA CARREIRA	CENTRALIDADE NO SUJEITO (NARRAÇÃO DIRECTA DA SUA HISTÓRIA DE VIDA)	
PROSSEGUIR OS ESTUDOS		
RECONHECER AS APZS EFECTUADAS AO LONGO DA VIDA	VALORIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EFECTUADAS PELO IND. AO LONGO DA VIDA	PESSOAL/CONJUNTURAL
MOTIVAÇÃO PARA A CONCLUSÃO DO PROCESSO	NÃO REPETIR SEQUÊNCIA INÚTEIS DE APRENDIZAGENS	
O DESEJO DE ME VALORIZAR ENQUANTO PESSOA CONVICÇÃO DE QUE TINHA SABERES QUE A VIDA ME TINHA ENSINADO		
AMBIENTE VIVIDO DURANTE O PROCESSO	VALORIZAÇÃO /POTENCIAR O ENVOLVIMENTO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO
TAREFAS PROPOSTAS AO LONGO DO PROCESSO	POTENCIAR A EMPREGABILIDADE/QUALIFICAÇÃO AO LONGO DA VIDA	
NECESSIDADES LIGADAS A VIDA PROFISSIONAL		
CONTINUIDADE DO PERCURSO ESCOLAR	NECESSIDADE DE CERTIFICAÇÃO DAS COMP. ADQUIRIDAS AO LONGO DA VIDA	RELACIONAL
OUTRA		
INFLUÊNCIAS PARA A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS AO LONGO DA VIDA	PASSA-SE DA ENFASE NO DIPLOMA PARA A ENFASE NA COMPETÊNCIA	SOCIAL
FAMÍLIA/AMIGOS/GRUPOS SOCIAIS		
COLEGAS DE TRABALHO/PATRÕES	CONTINUIDADE DO PROCESSO FORMATIVO/APZ AO LONGO DA VIDA	
PROFESSORES/FORMADORES		
OPORTUNIDADES/DIFICULDADES DA VIDA		
DIFERENTES EMPREGOS E TAREFAS DESEMPENHADAS		
FORMAÇÃO FREQUENTADA		
AMBIÇÃO DE "CHEGAR MAIS LONGE"		
OUTRA		

SUB-FACTORES	INDICADORES	ORDEM DE FACTORES
OBJECTIVOS DA ENTREVISTA INDIVIDUAL	REFLEXÃO/VALIDAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA E PROFISSIONAL	
ESCLARECER SOBRE A FINALIDADE DO PROCESSO		
PERCEÇÃO DO FUNCIONAMENTO DO PROCESSO		
PERCEÇÃO DE COMO PODERIA PREPARAR-ME PARA O PROCESSO		
FALAR SOBRE AS MINHAS EXPERIÊNCIAS		
RELEMBRAR ASPECTOS IMPORTANTES DA MINHA VIDA	CLARIFICAÇÃO DOS OBJECTIVOS DO CRVCC	
TOMAR CONTACTO COM INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO PROCESSO		
TOMAR A DECISÃO DE PARTICIPAR NO PROCESSO		
CONFIAR NAS MINHAS CAPACIDADES		
INTERESSAR-ME PELO PROCESSO RVCC		
OUTRA	IDENTIFICAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DO ADULTO	
DECORRÊNCIA DO PROCESSO		
GRUPO/INDIVIDUAL/ALTERNADO		
INFLUÊNCIA DA DECORRÊNCIA EM GRUPO		
MAIOR FACILIDADE EM PARTILHAR AS MINHAS EXPERIÊNCIAS		
DESCOBERTA DE SABERES EM MIM QUE NÃO TINHA CONSCIÊNCIA	IDENTIFICAÇÃO DAS POTENCIALIDADES/ESTABELECIMENTO DE OBJECTIVOS	
MAIOR FACILIDADE DE FALAR SOBRE MIM		
TER CONSCIÊNCIA DE QUE NÃO ESTAVA SOZINHO NESTE "CAMINHO"		
MAIS DIFÍCIL FALAR SOBRE MIM		
OUTRA		
FREQUÊNCIA DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS/IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	
ÁREAS DE COMPETÊNCIA-CHAVE		
MATEMÁTICA PAA A VIDA		
TIC		
LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO		
CIDADANIA E EMPREGABILIDADE	EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA DO SUJEITO	
ETAPA(S) MAIS IMPORTANTE(S)		
ENTREVISTA INDIVIDUAL COM O TÉCNICO RVCC		
ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO SOBRE MIM		
RECOLHA/ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS DE MOMENTOS IMP.		
ORG. INF. ACERCA DA INFLUÊNCIA DOS OUTROS SOBRE AS COMP.	ACTIVIDADES DE REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS MAIS SIGNIFICATIVAS	
REFLEXÃO SOBRE AS MINHAS POTENCIALIDADES		
ACTIVIDADES PRÁTICAS DE IDENTIFICAÇÃO DE COMP. CHAVE		
MOMENTO DA CERTIFICAÇÃO		
	CONSCIENCIALIZAÇÃO DO SUJEITO FACE ÀS SUAS COMP. PESSOAIS E SOCIAIS	
	LACUNAS AO NÍVEL DAS COMP. POR REFERÊNCIA AO REF. COM. CHAVE	

SUB-FACTORES	INDICADORES	ORDEM DE FACTORES
MANUTENÇÃO DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL		
SITUAÇÃO DE EMPREGO	REFERENCIAIS DE QUALIFICAÇÃO ADEQUADOS À NECESSIDADES DO MERCADO	PROFISSIONAL
NÃO VALORIZAÇÃO DA CARTEIRA DE COMP. CHAVE		
IMPOSSIBILIDADE DE PROGRESSÃO NA CARREIRA		
NÃO ARRISCAR NOVAS OPORTUNIDADES	VALIDAÇÃO DE COMP ENQUANTO FORMA DE MELHORIA DA POSIÇÃO DO SUJEITO	
NÃO PROCURAR OUTRAS ALTERNATIVAS		
OUTRA		
MANUTENÇÃO DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL		SOCIAL
SITUAÇÃO DE DESEMPREGO	VALIDAÇÃO ENQUANTO SIMPLIFICADOR DE TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS	
NÃO ME PREOCUPEI EM PROCURAR EMPREGO		
NÃO ME SENTI "SUFICIENTEMENTE SEGURO"		
PROSSEGUIR OS ESTUDOS		PESSOAL/FAMILIAR
FREQUENTAR FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FOCALIZAÇÃO NOS RECURSS/POTENCIALIDADES DO SUJEITO	
DIFICULDADES NA PROCURA DE EMPREGO		
OUTRA		
ALTERAÇÃO DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL	ARMAR O INDIVÍDUO PERMITINDO A PROGRESSÃO PROFISSIONAL E PESSOAL	ESCOLAR/FORMAÇÃO
EMPREGO COM MELHORES CONDIÇÕES ECONÓMICAS		
MESMO EMPREGO COM ATRIBUIÇÃO NOVAS FUNÇÕES		
MESMO EMPREGO COM MELHOR SALÁRIO		
MESMO EMPREGO COM MELHORES REGALIAS SOCIAIS	CENTRALIDADE NO ITINERÁRIO PESSOAL/PROFISSIONAL DO SUJEITO	
ENCONTREI EMPREGO		
CRIEI A MINHA PRÓPRIA EMPRESA		
ALTERAÇÃO POSITIVA NA MINHA EMPRESA		FUNCIONAL/ECONÓMICA
OUTRA		
ATRIBUIÇÃO DA ALTERAÇÃO AO PROCESSO RVCC	CERTIFICAÇÃO ENQUANTO "CHAVE" QUE PERMITE A "ABERTURA DE PORTAS"	

SUB-FACTORES	INDICADORES	ORDEM DE FACTORES
MAIS ENRIQUECEDOR NO PROCESSO	REFLEXÃO DO SUJEITO E INTEGRAÇÃO DE COMP. /TRANSFERIBILIDADE	
RELACIONAMENTO COM OS TÉCNICOS		INVESTIMENTO PESSOAL
RELACIONAMENTO COM OS COLEGAS		
TIPO DE ACTIVIDADES PROPOSTAS	MOTIVAR PARA UMA POSTURA ACTIVA NA SOCIEDADE	
PAPEL ACTIVO NO PROCESSO		
DESCOBERTA DAS MINHAS COMPETÊNCIAS		
CONFRONTO COM AS MINHAS EXPERIÊNCIAS	TORNAR O ADULTO MAIS CONSCIENTE DAS SUAS CAPACIDADES	
OUTRA		
IMPLICAÇÕES A NÍVEL PESSOAL		
MAIS PARTICIPATIVA EM ASPECTOS DA MINHA VIDA	POTENCIAR A AUTONOMIA/RESPONSABILIDADE/SENTIDO DE CIDADANIA	RELACIONAL/PESSOAL/SOCIAL
MAIS CONSCIENTE DAS MINHAS APRENDIZAGENS		
MAIS RECEPTIVA E AUTONOMA NA PROCURA NOVAS APZS		
MAIS DESPERTA PARA ENVOLVIMENTO EM NOVAS APZS	RECONHECIMENTO SOCIAL PELO OUTRO	
MAIS PARTICIPATIVA EM SITUAÇÕES EM QUE SOU SOLICITADA		
MAIS DISPOSTA A ARRUSCAR NOVAS EXPERIÊNCIAS		
OUTRA	ALTERAÇÃO COMPORTAMENTO/ATITUDE/ADEQUAÇÃO PERANTE AS SITUAÇÕES	
INFLUÊNCIA A LONGO PRAZO		
DAR IMPORTÂNCIA A EXPERIÊNCIAS DA MINHA VIDA		
RELEMBRAR SITUAÇÕES DA MINHA VIDA ONDE APRENDI	PROCURAR RESPOSTAS/DESPERTAR/SENSIBILIZAR PARA NOVAS APZS	DINÂMICA DO PROCESSO
DESCOBRIR SITUAÇÕES DA MINHA VIDA ONDE APRENDI		
TOMAR CONSCIENCIA SOBRE A MINHA HISTÓRIA DE VIDA		
AUMENTAR A SEGURANÇA EM MIM MESMO		
FACILITAR "FALAR SOBRE MIM"		
RECONHECER AS MINHAS CAPACIDADES/POTENCIALIDADES		
SENTIR QUE SOU MAIS VALORIZADO PELOS OUTROS		
DESEJAR "IR MAIS ALÉM"		
OUTRA		

ANEXO 3



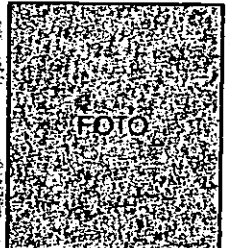
Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Entidade Promotora do Centro _____

Código do Centro

--	--	--	--	--

FICHA DE INSCRIÇÃO



Número de candidato (1)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Preencha o formulário, reconhecendo sempre que necessário, aos profissionais do Centro

Dados Pessoais:

Nome _____

Data de Nascimento _____ Sexo ☐

Bilhete de Identidade _____

Emitido em _____ / ____ / ____ Passado por _____

Nacionalidade _____ N.º de Título de Residência/outro _____
(preencher apenas no caso de ser cidadão estrangeiro)

Residência _____

Localidade _____ Código Postal _____ - _____

Contacto Telefónico _____

Situação Profissional Actual:

(preencha o quadro utilizando X)

Empregado (A)		Desempregado			Outra (B)
Trabalho conta própria	Trabalho conta outrem	DLD ⁽²⁾ > 12 meses	Não DLD < 12 meses	À procura do 1.º emprego	

(A) Complete

Entidade Empregadora	
Sector Profissional	
Endereço	
Função Desempenhada	

(B) Especifique

(1) Número do Bilhete de Identidade.
(2) Desempregado de Longa Duração.

Observações:

Processo Individual

O Profissional de RVCC

De uma forma breve, mencione três experiências significativas que viveu ao longo da sua vida. Assim, indique outras situações de emprego, situações de trabalho voluntário na comunidade, trabalho na sua própria casa e actividades resultantes dos seus interesses e lazeres. (Exemplo: trabalho voluntário em clubes desportivos, em colectividades, em associações,...)

Experiências	Breve descrição das aprendizagens que decorreram dessas experiências

Percursos de Educação e Formação	Observações (encaminhamento, outros)
Formação Académica	
Formação Profissional	
Outros Cursos e Formações	
Certificados e Diplomas	Profissional de RVCC

Este documento constitui o primeiro passo para aceder aos serviços deste Centro.
Ao longo do processo ser-lhe-ão solicitadas informações mais detalhadas.
Solicite, sempre que necessário, apoio aos profissionais do Centro de RVCC.

Data -

Assinatura do Candidato

____/____/____



ANEXO 4

FICHA DO PARTICIPANTE

Nome: _____

Residência: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ (____ Anos)

Habilitações Escolares: _____

Percurso Escolar:

	Nível de Escolaridade	Escola	O que mais me agradou...	O que mais me desagradou...
____/____/____ a				
____/____/____ a				
____/____/____ a				
____/____/____ a				

Saí da Escola porque:

**Outras Formações:**

Curso	Duração	Instituição	Mudanças Introduzidas na Actividade Profissional	Grau de Satisfação		
				Insuf.	Suf.	Bom

Os meus tempos livres

O que mais gosto de fazer

Se eu tivesse mais tempo, dedicava-me a:

Actividades Sociais

Participo nas actividades da(o):

Associação Desportiva

☐

Grupo recreativo

☐

Associação Cultural

☐

Sindicato

☐

Associação Religiosa

☐

Outra

☐

ANEXO 5

SUGESTÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO SEU DOSSIER PESSOAL

O QUE É O DOSSIER PESSOAL ?

O Dossier Pessoal é um elemento que irá facilitar o registo e organização de todos os documentos que comprovam os saberes e competências que adquiriu ao longo da sua vida.

QUAL A SUA ESTRUTURA ?

Deverá organizar o Dossier Pessoal utilizando separadores para distinguir:

✦ **HISTÓRIAS DE VIDA** – Reflexão sobre o seu percurso de vida pessoal, social e profissional, com o objectivo de o ajudar a identificar um vasto leque de competências, relacionando-as, sempre que possível, com as Áreas-Chave do Processo RVCC.

ÁREAS-CHAVE:

- ✦ **LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC)**
- ✦ **CIDADANIA E EMPREGABILIDADE (CE)**
- ✦ **MATEMÁTICA PARA A VIDA (MV)**
- ✦ **TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)**

✦ **EVIDÊNCIAS DO PERCURSO DE VIDA ESCOLAR, FORMATIVO E PROFISSIONAL** – Alguns documentos possíveis:

- Certificados de Habilitações Escolares;
- Certificados de Acções de Formação;
- Curriculum Vitae;
- Cartas de Recomendação;
- Avaliações de Desempenho;
- Relatórios de Actividade;
- ... etc;

✦ **EVIDÊNCIAS DO PERCURSO DE VIDA PESSOAL E SOCIAL** – Alguns documentos possíveis:

- Fotografias;
- Evidência do seu envolvimento em actividades extra-profissionais;
- Mostras de trabalhos manuais ou peças de arte;
- Reflexões pessoais;
- Testemunhos
- ... etc;

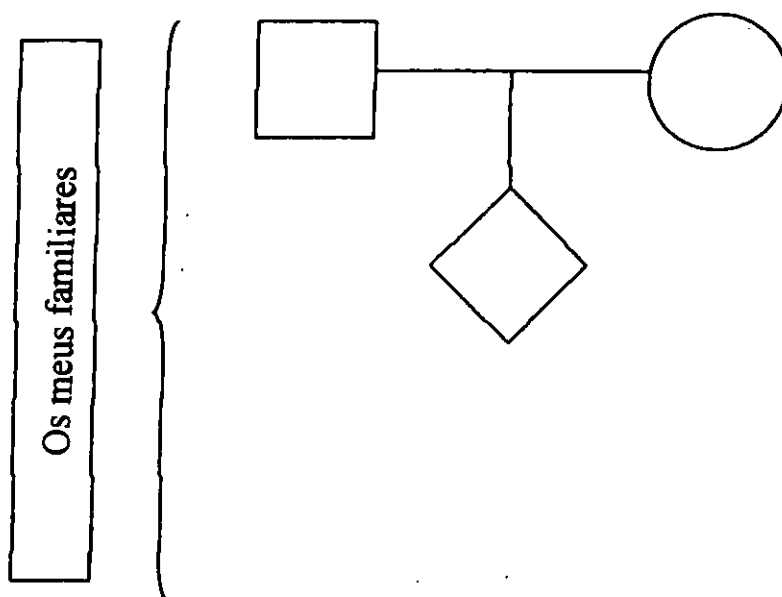
ANEXO 6

A MINHA FOTOGRAFIA

Quem sou Eu?	Quem é a minha família?	
O que eu mais gosto de fazer?	As minhas virtudes:	Os meus defeitos:
O que eu gostaria de ter feito e nunca tive oportunidade...	Aspecto físico:	

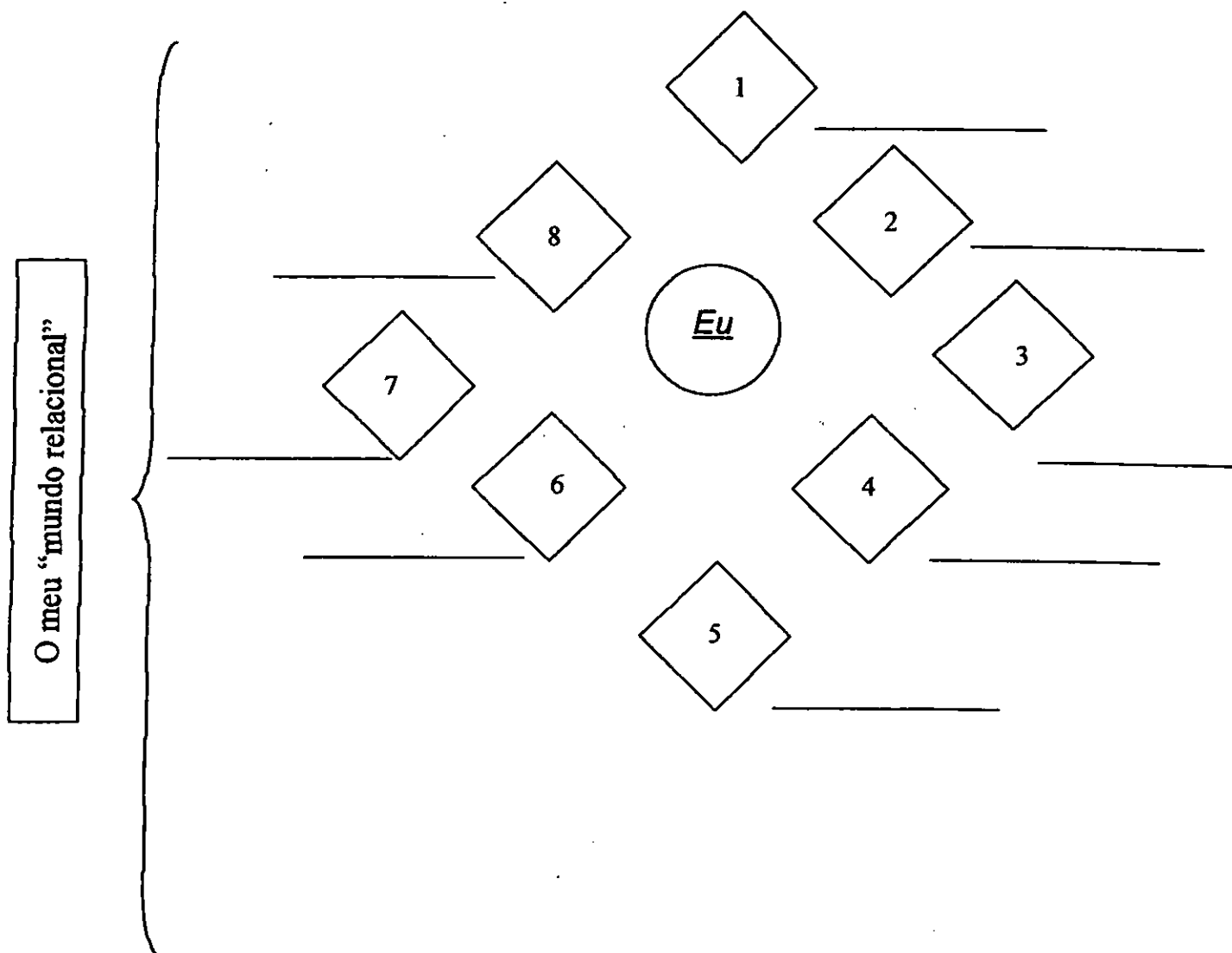
ANEXO 7

A minha árvore genealógica

[illegible]

ANEXO 8

A minha rede de relações



ANEXO 9



O MAPA DA MINHA VIDA

Acontecimentos de Vida ...

0 aos 10 anos		
11 aos 20 anos		
21 aos 30 anos		
31 aos 40 anos		
41 aos 50 anos		
51 aos 60 anos		
61 aos 70 anos		
71 aos ... anos		

ANEXO 10



UM DIA NA VIDA DE ...



Descrição das actividades realizadas

Grau de satisfação

ANEXO 11

QUE COMPETÊNCIAS?

Ao longo do seu percurso de vida vivenciou situações que lhe permitiram adquirir e desenvolver algumas competências pessoais e profissionais. Das várias competências que se apresentam de seguida, anote na coluna da direita as situações ou experiências onde as evidenciou.

Esta lista de competências não é exaustiva, existindo muitas outras. Não hesite em acrescentar aquelas que lhe convém.

Analisar situações e informações	
Agir como mediador entre as pessoas	
Ser persistente	
Reunir objectos, equipamentos ou informações	
Avallar as situações ou riscos	

Comunicar iniciando o diálogo ou participando nesse diálogo	
Coordenar actividades ou acontecimentos	
Dirigir e animar um grupo ou organização	
Falar em público	
Ensinar os outros	

Desenhar quadros ou gráficos	
Registar dados numéricos	
Estimar os custos ou os lucros	
Expôr planos, ideias ou produtos	
Avaliar o espaço físico	
Ser empreendedor	
Motivar os outros	

Fazer funcionar equipamentos, máquinas ou veículos	
Analisar o funcionamento de objectos, ferramentas e equipamentos	
Decidir a escolha de materiais ou recursos	
Compreender línguas e terminologias específicas	
Organizar documentos	
Cobrar ou receber somas de dinheiro	
Procurar informações ou esclarecimentos	

Medir quantidades ou superfícies	
Negociar contratos	
Adaptar-se a novas situações ou situações inesperadas	
Fazer orçamentos	
Programar equipamentos	
Reparar equipamentos, móveis, veículos ou acessórios	
Conservar um local (casa, equipamento ou máquina)	

Programar actividades	
Receber e acolher pessoas	
Compreender o ponto de vista do outro	
Redigir textos	
Coordenar pessoas ou actividades	
Utilizar instrumentos de medida e de precisão	
Ajustar objectos ou roupas	

Escutar os outros	
Conduzir veículos ou máquinas	

Participar em cursos ou outras formações	
Fabricar ou construir objectos, instrumentos ou máquinas	

Outras competências não referidas anteriormente e que eu gostaria de acrescentar:

Competências	Situações ou Experiências em que utilizei esta competência

Competências	Situações ou Experiências em que utilizei esta competência

ANEXO 12

ANÁLISE DE POTENCIALIDADES

Os Meus Problemas:

Os Meus Trunfos:

O que posso fazer para os resolver:

Que benefícios posso retirar dos meus trunfos:

ANEXO 13

[illegible]

ANEXO 14

ÁREA DE
LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
— LC —

ORAL - NÍVEL 1

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC) NÍVEL B₁

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC_{1A}</p> <p>Compreender e produzir discursos orais em situações diversificadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender discursos orais, de pequena extensão, emitidos em diferentes variedades do Português e em diferentes suportes tecnológicos (rádio, televisão, telefone). * Compreender produções do património oral popular como adivinhas, provérbios, quadras, contos, etc. * Descobrir o significado de palavras diversificadas, não comuns, através do contexto. * Retirar dos discursos ouvidos a ideia principal. * Distinguir os objectivos que cada discurso ouvido transmite. * Reconhecer estruturas sintácticas, em discurso oral, de acordo com o nível linguístico de aprendizagem. * Expor, com clareza, situações da sua história de vida. * Dar ordens, formular pedidos e fazer perguntas em contextos diversificados. * Descrever pessoas, objectos e lugares. * Usar um discurso apropriado a nível de articulação e entoação. * Saber intervir em pequenas discussões, no tempo certo e com pertinência. * Usar estruturas sintácticas de complexidade crescente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir discursos gravados (vídeo e áudio) por diferentes indivíduos com pronúncias geograficamente diferentes. - Ouvir discursos relacionados com as actividades e necessidades de cada indivíduo (entidade patronal, sindicatos, associações, médicos, professores, sacerdotes, etc.). - Ouvir narrativas sobre assuntos da vida corrente. - Ouvir e ver programas televisivos onde as palavras sejam apresentadas em toda a sua riqueza e diversidade. - Ouvir e praticar jogos de adivinhas, quadras e provérbios populares. - Praticar exercícios de trava-línguas, para uma melhoria articulatória. - Participar em jogos de descoberta do significado de palavras em discurso ouvido. - Participar em actividades de descoberta de significado de estruturas sintácticas simples. - Participar em diálogos para treino de tomada de palavra, pertinência de perguntas e respostas, etc. - Exercitar formas de tratamento formal e informal (familiares, amigos, entidade patronal, religiosa, policial, serviços públicos, etc.). - Exercitar o emprego de fórmulas tradicionais (saudação, carinho, delicadeza, etc.). - Exercitar a planificação oral de actividades a desenvolver (uma visita, um passeio, uma festa de aniversário, baptizado, casamento, etc.). - Produzir discursos simples e claros sobre a família, casa, emprego, acesso a bens essenciais, etc. - Utilizar vocabulário diversificado e alargado, relativo a temas solicitados, através de pequenos relatos. - Relatar oralmente, com clareza, episódios vividos ou imaginados, de ordem familiar ou profissional. - Relatar um acidente observado. - Descrever uma doença sua ou de um familiar, apresentando sintomas e consequências. - Apresentar, oralmente, uma reclamação, junto de órgãos competentes, sobre assuntos relacionados com a profissão e emprego, sobre bens adquiridos, danos sofridos, etc. - Dar indicações sobre pedidos de orientação espacial. - Exercitar a descrição de pessoas, quadros, casas, paisagens. - Descrever os seus sentimentos ao ouvir uma música, assistir a um espectáculo, observar uma manifestação de massas (religiosa, política, desportiva, cultural). - Simular debates colectivos em diferentes contextos (emprego, círculo de amigos, ou grupo de desconhecidos). - Explicar e justificar o funcionamento de um serviço ou aparelho perante um ou mais indivíduos (clientes, colaboradores, familiares). - Dar entrevistas para responder a um pedido de emprego. - Indicar, oralmente, o caminho que vai da sua casa ao supermercado, à escola, aos correios, à junta de freguesia, ao banco, ao centro de saúde, etc. - Encomendar, ao telefone, qualquer produto (comida, gás, etc.), dando indicações precisas sobre o que quer.

LEITURA - NÍVEL 1

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC) NÍVEL B₁

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₁B</p> <p>• Ler e interpretar informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Dominar automaticamente o processo de leitura, pelo reconhecimento de palavras e sons. * Ler documentos simples, diversificados, relevantes para a vida quotidiana. * Identificar a ideia principal em textos simples. * Identificar a sequência de acontecimentos em textos simples. * Usar a informação recolhida nos textos para satisfazer objectivos específicos. * Usar a sequência alfabética para aceder a informação especializada (dicionários, lista telefónica, listas de pessoas, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer exercícios de reconhecimento de letras e palavras em caixas e latas de produtos de consumo, títulos de jornais, anúncios, etc. - Fazer exercícios de antecipação de palavras numa frase ou texto simples. - Ler pequenas notícias em jornais, texto televisivo, cartazes, etc. - Tirar informações de notícias escritas, livros de instruções, horários de transportes, de aulas ou de outros serviços. - Ler cartas de bancos, avisos de correios, água, electricidade, telefones e outros serviços públicos. - Ler etiquetas de designação de produtos, brochuras de propaganda de prevenção de acidentes, catástrofe, guia de programação televisiva. - Usar o dicionário para localizar palavras. - Usar a lista telefónica para localizar uma morada ou um número de telefone. - Exercitar a antecipação de informação a partir de títulos, gravuras, primeiras linhas do texto, etc. - Localizar em mapas, o nome de cidades, rios, serras. - Exercitar a identificação de ideia principal em cartas, notificação, artigos de jornal ou narrativas. - Responder a questionários sobre ideias principais e acessórias em textos simples.

ESCRITA - NÍVEL 1

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC) NÍVEL B₁

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₁C</p> <p>• Escrever documentos diversificados de acordo com objectivos específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Dominar as técnicas básicas da escrita. * Escrever com correcção as palavras básicas do Português fundamental. * Escrever com clareza utilizando sinais de pontuação. * Escrever pequenas cartas ou notas a familiares e amigos. * Escrever histórias e relatos da vida quotidiana. * Escrever títulos nas gravuras inseridas em textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer exercícios de destreza desenhando figuras e letras. - Fazer exercícios de escrita de palavras conhecidas, gerindo o espaço da folha. - Fazer exercícios de escrita para automatização de regras ortográficas. - Copiar frases e palavras da vida quotidiana. - Escrever cartas informais com frases simples e de pequena extensão. - Escrever um anúncio de venda de um imóvel. - Escrever um anúncio de fuga de um cão. - Completar fórmulas de identificação pessoal, de acordo com finalidades específicas. - Elaborar listas de compras. - Ordenar e legendar uma sequência da banda desenhada. - Descrever um objecto em frases simples. - Exercitar estruturas correctas do sistema linguístico (ortografia, pontuação, uso de maiúsculas, etc.).

LINGUAGEM NÃO VERBAL - NÍVEL 1

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC) NÍVEL B₁

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₁D</p> <p>•Compreender e produzir linguagens não verbais, ou mistas, em contextos diversificados, simples.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender linguagem sonora concretizada através de sons (sirenes, toques militares, religiosos, etc.). * Compreender e produzir linguagem gestual, ou mista (etiquetas, praxes, gestos, continência militar, etc.). * Compreender e produzir linguagem simbólica ou mista (símbolos representando o amor, a morte, o inferno, a paz, etc.). * Compreender a linguagem icónica (placas de trânsito, de informação variada, de localização, de aviso, etc.). * Compreender manifestações musicais de acordo com o ritmo, a letra, a situação e a audiência. - Entender diversas manifestações artísticas (moda, arte plástica, etc.), como representantes de uma época e de determinados grupos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender uma cerimónia pública onde a linguagem gestual e sonora (ou outras) estejam presentes. - Identificar representações de símbolos em cartazes, anúncios, capas de livros, desenhos, esculturas, etc. - Identificar o significado de placas de trânsito, turísticas (castelo, restaurante, pousada), informação rodoviária, etc. - Identificar, num mapa, os símbolos atribuídos a cidades, lugares, parques, reservas naturais, etc. - Ver um filme mudo e procurar identificar o significado dos gestos. - Observar gravações de vídeo e identificar o estado de espírito dos personagens através das suas expressões faciais e gestos corporais. - Ouvir excertos musicais que acompanham cenas de filmes ou anúncios e procurar explicar a sua escolha. - Ouvir um fado, uma banda de jazz, uma ópera cómica e procurar descrever os seus sentimentos ao ouvi-los. - Ver uma sequência de imagens televisivas e escolher uma música para elas.

ORAL - NÍVEL 2

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC) NÍVEL B₂

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC_{2A}</p> <p>Compreender e produzir discursos orais, de média extensão e de complexidade crescente, em situações diversificadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Saber ouvir e diferenciar uma entrevista, uma exposição, uma discussão, um debate político. * Saber ouvir e executar instruções. * Saber identificar as intenções do discurso ouvido (pelo tom do discurso, pelo vocabulário, pela entoação). * -Saber distinguir textos do património literário oral. * Compreender discursos orais diferenciados (debates, entrevistas, exposições, discussões). * Descrever oralmente cenas, paisagens, pessoas imaginárias. * Usar vocabulário adequado para atingir determinados objectivos (apresentar um argumento, dar informações, exprimir opiniões e ideias). * Usar vocabulário preciso em situações específicas. * Usar estruturas sintácticas e vocabulares de complexidade crescente. * Planear pequenos discursos (escolher o tema, investigá-lo, tomar notas, etc.). * Produzir pequenos discursos que captem a atenção dos ouvintes. * Participar em discussões colectivas emitindo e partilhando opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir gravações de entrevistas, exposições, discussões, debates, e comentá-las. - Responder oralmente a questionários que versem temas diversos (saúde, educação dos filhos, desporto, etc.). - Responder oralmente a pedidos de informação. - Ouvir discursos com objectivos e intenções diversificados, ricos em recursos prosódicos e vocabulário adequado. - Ouvir narrativas populares, pequenas peças de teatro, poemas, e saber distingui-las. - Ouvir textos orais do património literário e comentá-los. - Descrever os seus sentimentos ao ouvir uma música (canção, fado, grupo folclórico, orquestra). - Descrever os seus sentimentos ao assistir a um espectáculo ou observar uma manifestação de massas (religiosa, política, desportiva, cultural). - Simular debates colectivos em diferentes contextos (empregos, clubes de lazer, assembleias municipais, etc.). - Simular discussões com amigos, familiares ou desconhecidos. - Justificar, perante a autoridade patronal, a necessidade de mudar de serviço, de actividade, ou de local, conforme as suas necessidades. - Participar em discussões colectivas, ampliando a discussão para além das premissas iniciais. - Ouvir uma discussão, um debate ou uma narrativa, e fazer um sumário de cada um. - Ouvir vários discursos de diferentes opiniões sobre um tema e fazer uma síntese. - Corrigir discursos que apresentem erros gramaticais. - Corrigir discursos que apresentem objectivos pouco claros. - Corrigir discursos que apresentem falta de coerência. - Contar histórias para crianças numa escola ou biblioteca e para idosos num Lar de Assistência Social. - Participar numa assembleia de escola e pedir informações sobre os direitos e deveres dos estudantes. - Simular a venda de artigos numa feira, numa loja tradicional, ou em casa de clientes. - Gravar o próprio discurso sobre temas diversificados, ouvi-lo e comentá-lo. - Treinar exercícios de paráfrase de discursos ouvidos. - Exercitar mudança de textos com estruturas de coordenação para estruturas de subordinação. - Exercitar mudança de textos com frases simples para frases complexas.

LEITURA - NÍVEL 2

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC) NÍVEL B₂

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₂B</p> <p>• Ler, com clareza, textos de média extensão, e retirar deles informação pertinente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar as ideias principais e acessórias de um texto e relacioná-las. * Identificar a sequência de acontecimentos em textos de complexidade média. * Fazer resumos da informação lida. * Usar diferentes estratégias para extrair diferentes informações. * Tirar notas para entender um texto. * Ler, com clareza, um texto de complexidade média. * Ler voluntariamente textos variados da literatura portuguesa ou traduções da literatura universal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de identificação das partes de um texto de extensão média. - Exercícios de ordenação sequencial de acontecimentos escritos desordenadamente num texto. - Exercícios de condensação de informação num pequeno texto ou em partes de um texto maior. - Exercícios de procura de objectivos em textos diversificados (cartas, artigos de jornal, textos informativos sobre saúde, alimentação, desporto, etc.). - Leitura, em voz alta, de textos narrativos ou poéticos. - Exercícios de perguntas e questões relacionadas com leituras feitas. - Dramatização, em grupo, de peças de teatro simples. - Leitura e possível memorização de quadras populares e outros poemas, letras de canções, etc. - Leitura de artigos de revistas do quotidiano (culinária, decoração, vida social, programação televisiva, desporto, agricultura, pesca, lazer, viagens, etc.). - Leitura de contos populares e lendas tradicionais. - Leitura de obras do património literário português ou universal. - Leitura de obras literárias da escolha do indivíduo.

ESCRITA - NÍVEL 2

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC) NÍVEL B₂

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₂C</p> <p>• Escrever documentos com objectivos específicos e informação diversificada, exposta com clareza e correcção ortográfica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Escrever com correcção ortográfica pequenos textos. * Saber utilizar um processador de texto. * Escrever documentos com objectivos específicos. * Elaborar planos de actividades. * Responder a questionários respeitantes à vida quotidiana. * Redigir textos com correcção gramatical e riqueza de vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de escrita de pequenos textos, utilizando dicionários, prontuários, gramáticas. - Exercícios escritos de estruturas morfológicas e sintácticas da língua portuguesa. - Exercícios de processamento de texto em computador. - Exercícios de preenchimento de formulários respeitantes a temas do quotidiano (saúde, educação, matrículas, exames, impostos, pedidos de subsídio, empréstimos bancários, etc.). - Exercícios de planificação de textos escritos, de actividades a desenvolver, de viagens a realizar. - Exercícios de elaboração de pequenos relatos de experiências já vividas. - Exercícios de tomada de notas a partir de textos, com fins informativos. - Escrever cartas de reclamação a instituições de defesa do consumidor, de defesa dos direitos humanos, de defesa dos direitos dos animais, etc. - Escrever uma carta a uma empresa, a pedir emprego. - Respostas escritas a questionários sobre temas de vida quotidiana. - Exercícios de substituição de sinónimos ou antónimos em frases escritas. - Exercícios de escrita colectiva em pequenos grupos.

LINGUAGEM NÃO VERBAL - NÍVEL 2

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC) NÍVEL B₂

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₂D</p> <p>Compreender linguagens não verbais ou mistas, em contextos diversificados de complexidade média.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender e produzir linguagens mistas em situações pouco explícitas. * Compreender e produzir linguagem simbólica. * Compreender linguagem icónica atribuída a diferentes actividades e serviços. * Compreender pequenos filmes, sem discurso, e com mensagens simbólicas. * Compreender um espectáculo de mímica. * Entender manifestações artísticas (moda, arte plástica, música, teatro) de complexidade crescente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender cenas de actos formais onde as linguagens não sejam explícitas (cerimónias religiosas, fúnebres, investiduras de cargos, etc.) - Identificar símbolos em cartazes, anúncios, capas de livros, desenhos, esculturas, de complexidade média. - Identificar linguagem icónica, universal, pouco usual. - Ver diversas peças filmadas com mensagens poéticas, de solidariedade, de aviso, de chamamento, etc. - Ver espectáculos de mímica e descrever o conteúdo da sua mensagem. - Através de uma mensagem construir e treinar um espectáculo de mímica. - Realizar exercícios de utilização das diversas funções da linguagem em linguagem não verbal. - Descrever e justificar produtos de escultura, pintura, música, moda, do ponto de vista da comunicação.

ORAL - NÍVEL 3

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC) NÍVEL B₃

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC₃A</p> <p>Compreender e produzir discursos orais, com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas, adequadas à expressividade dos mesmos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Ouvir e compreender diversos discursos orais, de longa duração e crescente complexidade. * Saber distinguir nos discursos orais os factos e as opiniões. * Identificar um discurso argumentativo e justificá-lo. * Identificar um discurso persuasivo e justificá-lo. * Identificar as diversas funções da linguagem em discursos orais. * Produzir discursos orais de longa duração de acordo com diferentes objectivos. * Produzir discursos orais em que a linguagem, o tom e a extensão tenham em conta a audiência, a complexidade do tema e a formalidade da situação. * Iniciar um discurso que encoraje os outros a participar. * Participar em discussões de temas complexos. * Fazer sínteses de discursos orais de temas complexos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir gravações de diversos discursos produzidos em assembleias municipais, parlamentos, escolas, conferências, etc. - Exercícios de compreensão oral através de perguntas dirigidas aos textos orais. - Ouvir textos argumentativos relacionados com propaganda televisiva, discursos de entidades patronais, sindicatos, etc. - Ouvir textos persuasivos relacionados com propaganda comercial, debates políticos, religiosos, etc. - Ouvir textos com funções expressivas, poéticas, apelativas, fáticas, metalinguísticas e referenciais. - Tomar notas a partir da audição de discursos orais. - Exercitar a identificação de objectivos em diferentes discursos orais, de acordo com o tema, a situação, a audiência. - Treinar a abertura de discursos e contribuir para a participação de outros.

ORAL - NÍVEL 3

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC) NÍVEL B₃

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
<p>LC_{3A}</p> <p>Compreender e produzir discursos orais, com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas, adequadas à expressividade dos mesmos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Ouvir e compreender diversos discursos orais, de longa duração e crescente complexidade. * Saber distinguir nos discursos orais os factos e as opiniões. * Identificar um discurso argumentativo e justificá-lo. * Identificar um discurso persuasivo e justificá-lo. * Identificar as diversas funções da linguagem em discursos orais. * Produzir discursos orais de longa duração de acordo com diferentes objectivos. * Produzir discursos orais em que a linguagem, o tom e a extensão tenham em conta a audiência, a complexidade do tema e a formalidade da situação. * Iniciar um discurso que encoraje os outros a participar. * Participar em discussões de temas complexos. * Fazer sínteses de discursos orais de temas complexos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir gravações de diversos discursos produzidos em assembleias municipais, parlamentos, escolas, conferências, etc. - Exercícios de compreensão oral através de perguntas dirigidas aos textos orais. - Ouvir textos argumentativos relacionados com propaganda televisiva, discursos de entidades patronais, sindicatos, etc. - Ouvir textos persuasivos relacionados com propaganda comercial, debates políticos, religiosos, etc. - Ouvir textos com funções expressivas, poéticas, apelativas, fáticas, metalinguísticas e referenciais. - Tomar notas a partir da audição de discursos orais. - Exercitar a identificação de objectivos em diferentes discursos orais, de acordo com o tema, a situação, a audiência. - Treinar a abertura de discursos e contribuir para a participação de outros.

ESCRITA - NÍVEL 3

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC) NÍVEL B₃

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
LC₃C • Dominar com correcção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos.	<ul style="list-style-type: none">* Escrever com correcção ortográfica e gramatical.* Saber usar o processamento de texto na redacção, revisão, correcção e edição do texto.* Escrever documentos com objectivos específicos.* Escrever sumários, sínteses ou paráfrases.* Elaborar projectos escritos com finalidades diversas.* Redigir textos com correcção gramatical, riqueza de vocabulário, diversidade sintáctica.	<ul style="list-style-type: none">- Exercícios de escrita de textos médios, utilizando dicionários, prontuários, gramáticas.- Exercícios de escrita de alargamento vocabular e de estruturação sintáctica.- Exercícios de emprego de linguagem figurativa.- Utilização de computador para redacção, correcção e edição de textos.- Exercícios de respostas a questionários sobre assuntos específicos.- Exercícios de formulação de perguntas a textos lidos.- Exercícios de planificação de projectos (pedido de subsídios, constituição de uma pequena empresa, etc.).- Exercícios de elaboração de relatórios sobre experiências passadas.- Exercícios de escrita de artigos de opinião para um jornal do grupo (de turma, de curso).- Exercícios de escrita de relatos, observações, descrições para um jornal de grupo (de turma, de curso).- Exercícios de reescrita de textos.- Exercícios de escrita de cartazes diferenciados (anúncios de propaganda eleitoral, de propaganda comercial, etc.).

LINGUAGEM NÃO VERBAL - NÍVEL 3

ÁREA DE COMPETÊNCIA

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LC) NÍVEL B₃

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	SUGESTÕES DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA
LC₃D Compreender e produzir linguagens não verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender e produzir linguagens mistas em situações formais. * Compreender linguagem simbólica de complexidade crescente. * Compreender mensagens não verbais de filmes de alguma complexidade. * Compreender a linguagem não verbal que acompanha manifestações públicas (políticas, religiosas, desportivas, sociais, etc.) * Entender manifestações artísticas (moda, arte plástica, música, teatro) de alguma complexidade. * Produzir informalmente manifestações não verbais, com objectivos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender cenas e episódios onde o protocolo e a etiqueta se evidenciem (distribuição de lugares em cerimónias públicas, cortejos, apresentação de cumprimentos, agradecimentos, aplauso em espectáculos, etc.) - Identificar símbolos universais e nacionais (centrais nucleares, aproximação de animais selvagens, organizações não governamentais, ar poluído, etc.) - Ver criticamente e identificar mensagens mais ou menos ocultas em filmes, peças de teatro, etc. - Identificar mensagens em gestos pouco explícitos de personagens de filmes, teatro, ópera, etc. - Identificar mensagens não verbais em partidos políticos, associações profissionais, sindicatos, bandas musicais, clubes desportivos, etc., através de linguagens mistas. - Identificar mensagens não verbais em anúncios de natureza vária, em jornais, revistas, televisão, cartazes, etc. - Explicar as tendências da moda em determinada época e contextualizá-las. - Explicar os fenómenos musicais em determinadas contextos e tempos (música popular, música de intervenção, música clássica, música de solidariedade universal, etc.)

ÁREA DE CIDADANIA E EMPREGABILIDADE

"Cidadania e Empregabilidade" - CE_A

	NÍVEL B1	NÍVEL B2	NÍVEL B3
UNIDADE DE COMPETÊNCIA	ESPECIFICAÇÕES		
Organização Política dos Estados Democráticos Competências para trabalhar em grupo	Participar activamente num grupo Conhecer os valores e as regras de um grupo Ouvir os outros participantes num grupo Interagir com os outros (direitos, liberdades e garantias fundamentais) Acordar/negociar objectivos Lidar com os órgãos da Administração	Expressar ideias e opiniões para os outros, participantes num grupo Ser sensível às ideias e pontos de vista dos outros Definir métodos de trabalho em comum Conhecer o papel do Estado na protecção de direitos e liberdades	Transmitir conclusões Liderar um grupo Estabelecer compromissos Reconhecer e respeitar a diversidade dos outros Resolver interesses divergentes

“Cidadania e Empregabilidade” - CEB

	NÍVEL B1	NÍVEL B2	NÍVEL B3
UNIDADE DE COMPETÊNCIA	ESPECIFICAÇÕES		
Organização Económica dos Estados Democráticos Competências de adaptabilidade e flexibilidade	<p>Monitorar o desempenho profissional próprio</p> <p>Procurar ajuda</p> <p>Trabalhar em diversos contextos</p> <p>Prestar atenção aos pormenores</p> <p>Conhecer direitos e deveres económicos</p> <p>Tomar decisões de consumo, em termos pessoais e familiares</p>	<p>Gerir o tempo</p> <p>Modificar tarefas</p> <p>Aceitar informação de retorno (<i>feedback</i>)</p> <p>Trabalhar autonomamente</p> <p>Assumir responsabilidades</p> <p>Evidenciar capacidade de iniciativa</p>	<p>Ajustar o desempenho profissional a variações imprevistas</p> <p>Assumir riscos controladamente e gerir recursos</p> <p>Fornecer informação de retorno (<i>feedback</i>)</p> <p>Conhecer os sistemas organizacionais e sociais</p> <p>Identificar e sugerir novas formas de realizar as tarefas</p> <p>Ter iniciativas e evidenciar capacidades de empreendimento</p>

“Cidadania e Empregabilidade” - CEC

	NÍVEL B1	NÍVEL B2	NÍVEL B3
UNIDADE DE COMPETÊNCIA	ESPECIFICAÇÕES		
<p>Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego</p> <p>Competências de educação/formação ao longo da vida</p>	<p>Participar em actividades de formação contínua</p> <p>Conhecer legislação do trabalho, sindicatos e relações laborais</p> <p>Conhecer a estrutura de oportunidades do mercado de emprego</p> <p>Reconhecer a importância dos meios de comunicação social</p> <p>Identificar inovações tecnológicas que afectam o exercício profissional</p> <p>Situar-se em relação à inserção ou reinserção no mundo do trabalho</p>	<p>Identificar-se com novas formas de aprendizagem</p> <p>Conhecer os incentivos à formação</p> <p>Desenvolver planos de carreira profissional</p> <p>Identificar possíveis conflitos de papéis sociais e de contextos de vida</p> <p>Reconhecer a importância das organizações sindicais e patronais</p>	<p>Aprender a aprender</p> <p>Constituir uma carteira de competências individual</p> <p>Utilizar tecnologias de formação à distância</p> <p>Posicionar-se face às relações entre deontologia e inovação tecnológica</p> <p>Conhecer dispositivos e mecanismos de concertação social</p>

"Cidadania e Empregabilidade" - CED

	NÍVEL B1	NÍVEL B2	NÍVEL B3
UNIDADE DE COMPETÊNCIA	ESPECIFICAÇÕES		
Ambiente e Saúde Competências de relacionamento interpessoal	<p>Conhecer os principais problemas ambientais</p> <p>Conhecer-se a si próprio</p> <p>Trabalhar com pessoas de diferentes estatutos sociais</p> <p>Partilhar trabalho</p> <p>Conhecer regras básicas de higiene e segurança pessoal e no trabalho</p> <p>Recorrer a serviços de protecção e prevenção de acidentes</p>	<p>Assumir a responsabilidade pessoal e social na preservação do ambiente</p> <p>Conhecer os pontos fortes e os pontos fracos pessoais</p> <p>Procurar situações mutuamente concordantes</p> <p>Demonstrar autocontrolo</p> <p>Identificar causas e consequências de acidentes</p> <p>Posicionar-se em relação a um "estilo de vida saudável"</p>	<p>Ensinar os outros</p> <p>Conduzir negociações</p> <p>Gerir e negociar disputas</p> <p>Tomar posição sobre a reintegração social das vítimas de acidentes</p> <p>Relacionar meio ambiente e desenvolvimento socioeconómico</p> <p>Conhecer o papel do Estado na promoção da saúde dos cidadãos</p>

ANEXO 15

**ÁREA DE
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO
(TIC)**

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) - Nível 1

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida
TIC1 A Operar equipamento tecnológico (por exemplo: telemóvel, máquina de lavar, computador pessoal)	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar os diversos componentes de um aparelho doméstico ou para uso pessoal ⌚ Verificar as conexões entre os diversos componentes e activar um sistema ⌚ Identificar e aplicar as regras relativas ao uso do sistema dentro dos padrões adequados de segurança e ergonomia (ou saúde pessoal) ⌚ Usar os manuais técnicos adequados ao correcto funcionamento do equipamento 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Montar um conjunto televisão e vídeo e colocá-lo em funcionamento <input type="checkbox"/> Activar um telemóvel recentemente adquirido <input type="checkbox"/> Transferir uma impressora de um computador pessoal para outro <input type="checkbox"/> Substituir a "cabeça" estragada de um berbequim ou trocar uma agulha numa máquina de costura <input type="checkbox"/> Fazer um esquema para orientar a selecção de programas de uma máquina de lavar roupa <input type="checkbox"/> Fazer uma pequena colecção de livros, revistas, catálogos e outras peças bibliográficas de natureza técnica
TIC1 B Operar os diversos componentes de um equipamento tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Descrever as funções de cada componente de um aparelho (de uma panela eléctrica, de um projector de slides, de uma balança, ...) ⌚ Usar correctamente os dispositivos de introdução de dados (teclados de máquinas multibanco, telemóveis, calculadoras, ...) e fazer a sua manutenção ⌚ Identificar e instalar correctamente dispositivos complementares de um equipamento ⌚ Identificar dispositivos e métodos alternativos para uso de um aparelho 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Visitar um museu de ciência e tecnologia (tipo Visionarium) ou participar na concepção e elaboração de um painel/jornal de parede ou cartaz sobre temas do tipo: aparecimento da imprensa; revolução industrial; sociedade da informação; bug do milénio <input type="checkbox"/> Visitar a casa das máquinas de uma embarcação, ou de uma central hidroeléctrica ou visitar o Centro de Informática de uma grande organização (grande fábrica; escritório; Universidade, etc) <input type="checkbox"/> Colaborar numa projecção vídeo durante uma conferência para uma associação de pais ou agremiação desportiva ou cultural <input type="checkbox"/> Usar os acessórios de um berbequim para a função de serrar ou lixar/polir, ou usar correctamente os vários acessórios de um tractor agrícola <input type="checkbox"/> Colaborar no funcionamento da "cabine de som" de uma festa ou espectáculo desportivo ou com um DJ numa discoteca <input type="checkbox"/> 6. Usar uma máquina multibanco com, écran táctil ou participar num concurso televisivo através do teclado do telefone

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida
<p>TIC1 C</p> <p>Organizar informação e assegurar o seu armazenamento o estruturado em suportes electrónicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar alguns dos sistemas operativos existentes e descrever algumas das suas funções e características ⌚ Compreender a forma de estruturar a informação e as metáforas usadas por um dos sistemas operativos ⌚ Distinguir tipos de ficheiros de informação ⌚ Armazenar informação de interesse pessoal numa disquete ou num CD (ou mesmo num computador pessoal) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Formatar uma disquete para uso pessoal e atribuir-lhe um nome <input type="checkbox"/> Criar directorias para uso pessoal ou modificar nomes de “janelas” ou de ficheiros numa disquete ou num computador <input type="checkbox"/> Acertar a data e a hora de um computador pessoal <input type="checkbox"/> Localizar a calculadora ou o relógio ou outras ferramentas úteis habitualmente disponíveis nos computadores pessoais <input type="checkbox"/> Esboçar um esquema da organização da informação armazenada num computador <input type="checkbox"/> Guardar uma colecção de ficheiros de texto e de imagem sobre um determinado tema
<p>TIC1 D</p> <p>Usar tecnologia adequada ao processamento e/ou edição de texto [em princípio no computador, mas também possível numa máquina de escrever]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Introduzir caracteres em documentos de texto e formatar caracteres e parágrafos de texto ⌚ Estruturar um documento de texto antes e/ou durante a introdução do respectivo texto ⌚ Ilustrar um documento de texto com introdução de objectos gráficos e ou tabelas ⌚ Preparar um documento para impressão em papel e assegurar a respectiva impressão 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Preencher um pequeno formulário em formato digital (uma transferência bancária numa caixa automática ou preenchimento de um folha de encomenda num terminal) ou um formulário em papel (na máquina de escrever) <input type="checkbox"/> Digitar e imprimir um poema ou uma pequena redacção <input type="checkbox"/> Digitar e imprimir o horário de funcionamento de um estabelecimento comercial <input type="checkbox"/> Digitar e imprimir um resumo do curriculum vitae <input type="checkbox"/> Digitar e imprimir um requerimento ou uma declaração <input type="checkbox"/> Fazer uma tabela ou um gráfico com os resultados das eleições de uma associação local

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) - Nível 2

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida
TIC2 A Identificar necessidades de equipamento informático	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar as características técnicas mais relevantes de um sistema informático ⌚ Descrever as funções dos principais componentes de um sistema informático ⌚ Comparar diferentes sistemas informáticos em função das respectivas características técnicas ⌚ Usar linguagem técnica adequada numa conversação com um técnico especializado 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Simular ou manter uma conversação para recolha de informações sobre equipamento informático <input type="checkbox"/> Simular ou realizar uma carta-circular a enviar a vários fornecedores de equipamento informático solicitando orçamentos para aquisição de uma estação de trabalho pessoal <input type="checkbox"/> Visitar um museu de informática ou uma oficina de reparação de computadores <input type="checkbox"/> Fazer uma selecção de sites na Internet relativos a fornecedores e catálogos de equipamento informático <input type="checkbox"/> Sugerir regras ou funções para a organização de uma "hotline" de apoio aos utilizadores de computadores pessoais <input type="checkbox"/> Acompanhar um filho ou pessoa a quem vá comprar um computador ou jogo para computador
TIC2 B Operar equipamento para obtenção de informação em formato digital	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar os diversos equipamentos apropriados para obtenção de informação em formato digital ⌚ Identificar algum dos formatos que codificam informação em formato digital ⌚ Identificar programas adequados ao processamento de informação em formato digital ⌚ Transferir ficheiros de informação em formato digital entre sistemas informáticos distintos 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Enviar um fax ou fazer uma fotocópia com um aparelho de fax <input type="checkbox"/> Recolher imagens com uma câmara fotográfica ou vídeo digital <input type="checkbox"/> Reunir um conjunto de imagens numa disquete <input type="checkbox"/> Fazer uma recolha de sons da natureza e armazená-los em suporte digital <input type="checkbox"/> Digitalizar uma fotografia pessoal (ou qualquer outra à escolha) <input type="checkbox"/> Produzir uma imagem em computador, a partir de outras imagens digitalizadas

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida
TIC2 C Operar programas específicos para armazenamento e tratamento de dados essencialmente quantitativos	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar um programa específico para armazenamento e tratamento de dados essencialmente quantitativos (exemplo: folha de cálculo) ⌚ Compreender a estrutura de armazenamento da informação (exemplo: colunas, linhas e células de uma folha de cálculo) ⌚ Introduzir dados de forma adequada às necessidades do tratamento dos dados e das potencialidades do programa ⌚ Realizar operações simples de consulta de dados e de extracção de informação (exemplo: tabela ou gráfico) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Colaborar no apuramento dos votos de uma assembleia eleitoral <input type="checkbox"/> Registar os dados estatísticos relativos a um jogo de futebol ou actividade desportiva semelhante <input type="checkbox"/> Registar as temperaturas de um filho doente durante um período de doença e convalescença <input type="checkbox"/> Fazer uma tabela de cálculo das classificações de um campeonato de futebol ou de um festival da canção <input type="checkbox"/> Fazer uma tabela de cálculo da conta-corrente de uma contabilidade doméstica ou de uma pequena organização <input type="checkbox"/> Fazer um gráfico com a composição relativa dos nutrientes de um conjunto de pratos tradicionais portugueses
TIC2 D Usar programas apropriados para comunicação electrónica individual e em grupo	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Compreender e apreciar o papel da Internet no contexto do mundo actual ⌚ Consultar informação disponível na Internet ⌚ Realizar uma inscrição e obter um endereço de correio electrónico ⌚ Participar activamente num fórum de discussão 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Enviar uma mensagem para um telemóvel <input type="checkbox"/> Ler alguns artigos de jornal ou revista na Internet <input type="checkbox"/> Fazer uma consulta remota de uma grande biblioteca ou museu <input type="checkbox"/> Fazer uma lista de páginas da Internet, que forneçam informação útil no âmbito de um curso <input type="checkbox"/> Participar num debate on-line, não síncrono sobre tema dado <input type="checkbox"/> Realizar, na Internet, uma viagem à volta do mundo

2.3 Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) - Nível 3

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida
TIC3 A Especificar características técnicas para aquisição de equipamento informático	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar problemas solucionáveis com introdução de equipamento informático ⌚ Descrever componentes e respectivas características técnicas de uma proposta de configuração de um sistema informático ⌚ Comparar propostas de configurações alternativas de sistemas informáticos em função das necessidades especificadas ⌚ Usar linguagem técnica e argumentação adequada numa negociação com um vendedor de informática 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Esboçar um inquérito para apurar as necessidades de equipamento informático de uma família ou de uma pequena associação <input type="checkbox"/> Reunir e consultar um conjunto de revistas com modelos e preços de equipamento informático <input type="checkbox"/> Colaborar numa simulação de decisão sobre a configuração ideal para resolver uma situação dada <input type="checkbox"/> Fazer uma tabela de comparação de propostas de fornecimento de um sistema informático <input type="checkbox"/> Preparar uma pequena entrevista a um responsável de Informática de uma organização de pequena ou média dimensão <input type="checkbox"/> Usar um sistema de "chat" para encenar uma conversação com um técnico ou vendedor de informática
TIC3 B Obter informação em formato digital armazenada em sistemas remotos	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar várias fontes de informação em formato digital armazenada em sistemas remotos ⌚ Identificar técnicas apropriadas para obtenção remota de informação em formato digital ⌚ Identificar programas adequados ao processamento de informação em formato digital ⌚ Preparar informação em formato digital para ser acedida remotamente 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Consultar informação numa base de dados on-line sobre temas de saúde ou educação (ou outro tema) <input type="checkbox"/> Fazer uma listagem de organizações e/ou servidores que fornecem software para teste ou partilha ("shareware") <input type="checkbox"/> Iniciar uma colecção de ficheiros com informação em formatos diversos (num disco de computador, num "zip" ou num CD) <input type="checkbox"/> Organizar um pequeno arquivo de software <input type="checkbox"/> Fazer uma listagem de "sites" Internet que apresentam imagens video "live" de ambientes naturais em vários pontos do mundo <input type="checkbox"/> Fazer uma inscrição como fornecedor de informação num prestador de serviços Internet

Unidades de competência	Critérios de evidência	Sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida
TIC3 C Operar sistemas gestores de bases de dados	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar um sistema gestor de bases de dados ⌚ Compreender a estrutura de um sistema gestor de bases de dados ⌚ Desenhar e implementar uma base de dados simples ⌚ Introduzir dados e realizar operações de consulta e actualização de uma base de dados simples 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fazer uma pesquisa bibliográfica relativamente extensa <input type="checkbox"/> Consultar um registo de acessórios para automóveis <input type="checkbox"/> Colaborar na inventariação de uma loja ou no registo de existências em stock num armazém <input type="checkbox"/> Colaborar num recenseamento (de animais, campos de cultivo, ou outro) <input type="checkbox"/> Proceder à actualização de um registo informático já criado (exemplo: renovar cartão de recenseamento através do Multibanco ou afim) <input type="checkbox"/> Organizar uma base de dados de uma pequena biblioteca pessoal (ou de uma agenda de telefones e endereços, ou dos sócios de uma associação)
TIC3 D Usar programas apropriados de suporte electrónico à comunicação de informação	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ Identificar várias modalidades de disseminação de informação em suporte electrónico (exemplos: projecções multimedia, Internet) ⌚ Elaborar um plano (ou guião) de apresentação de informação (ideias, factos, dados) ⌚ Realizar uma apresentação em formato multimedia ⌚ Fornecer informação na Internet 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Projectar em público o resultado da recolha fotográfica realizada numa excursão (às amendoeiras em flor, por exemplo) <input type="checkbox"/> Simular a apresentação do relatório de actividades da direcção de uma associação cultural, usando meios audiovisuais <input type="checkbox"/> Moderar uma pequena discussão on-line (num forum, por email ou por chat) <input type="checkbox"/> Fazer uma apreciação do andamento de uma discussão num forum <input type="checkbox"/> Seleccionar e comparar criticamente um pequeno conjunto de sites na Internet dedicados a um tema específico <input type="checkbox"/> Esboçar uma página pessoal para a Internet

**ÁREA DE
MATEMÁTICA PARA A VIDA
— MV —**

MATEMÁTICA PARA A VIDA

MV₁

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA
MV_{1A} INTERPRETAR INFORMAÇÃO E COMPREENDER MÉTODOS PARA A PROCESSAR	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender números inteiros e racionais (nas formas decimal e fraccionária) através dos seus nomes (oralmente) ou da sua representação escrita; * Ler e compreender tabelas de uma e duas entradas, diagramas, mapas e gráficos lineares; * Medir e estimar medidas (comprimento, capacidade, massa, tempo); avaliar temperaturas; * Estimar o cardinal de um conjunto (grandeza discreta); * Ordenar itens; * Adequar a estrutura matemática ao problema.
MV_{1B} REALIZAR CÁLCULOS	<ul style="list-style-type: none"> * Efectuar cálculos (adicionar, subtrair, multiplicar e dividir) com números inteiros e decimais simples (usar apenas décimas ou centésimas); * Utilizar procedimentos de comprovação para detectar eventuais erros. * Utilizar os fraccionários como operadores ($\frac{1}{2}$ de..., $\frac{1}{3}$ de..., $\frac{1}{4}$ de...); * Utilizar percentagens como operadores (10% de..., 17% de...); * Utilizar a calculadora competentemente para efectuar cálculos, envolvendo as operações usuais; * Estimar resultados das operações usuais.
MV_{1C} INTERPRETAR RESULTADOS E APRESENTAR CONCLUSÕES	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizar formas adequadas de apresentar os dados (tabela, diagrama); * Analisar os resultados; * Concluir logicamente da análise dos resultados; * Mostrar como as conclusões estão de acordo com a questão levantada inicialmente; * Redigir conclusões com correcção e sinteticamente; * Ser capaz de sintetizar o problema por uma frase ou por um título.
MV_{1D} INTERPRETAR O ESPAÇO FÍSICO ENQUADRANDO-O NUM MODELO MATEMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> * Reconhecer visual e verbalmente figuras geométricas 2D e 3D (círculo, quadrado, rectângulo, pentágono, hexágono, cubo, paralelepípedo, etc.); * Desenhar figuras à vista ou utilizando instrumentos de desenho; * Interpretar (analisar) figuras através de relações entre lados, ângulos e lados e ângulos e compor/decompor figuras; * Escolher convenientemente unidades de medida; * Calcular perímetros e áreas de figuras simples ou compostas; * Determinar medidas de comprimentos, de áreas, de capacidades, por aplicação directa da unidade conveniente.

MV_{1A}

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Seleccionar o número de itens desejado numa embalagem (lâmpadas, pilhas, etc.).
- Preencher um boletim de totoloto/totobola e saber confrontá-lo com a chave.
- Compreender e escrever datas. Atender ao prazo de validade de alimentos e medicamentos.
- Preencher impressos onde seja relevante a informação numérica (cheques, depósitos, levantamentos, etc.).
- Gerir situações numéricas simples (pagamentos, trocos).
- Utilizar e interpretar medidas decimais em relação a unidades comuns
 - euro (3,6)
 - metro (2,45m)
 - metro quadrado (1,5m²)
 - quilograma (2,25 Kg)
 - minuto (1,5 minuto)
- Registar e comparar pesos e alturas de um bebé tendo em vista o seu normal desenvolvimento físico
- Compreender o sentido de expressões como:
 - meio queijo $\frac{1}{2}$



- a terça parte de um campo rectangular $\frac{1}{3}$



- Saber seguir instruções tendo em vista encontrar um destino ou objecto.
- Identificar a estrutura matemática subjacente em problemas como:
 - cálculo do pagamento de um serviço a partir do custo da hora de trabalho.
 - cálculo da despesa, pagamento e troco relativos a compras.
 - cálculo das quantidades de ingredientes necessárias para dobrar uma receita culinária.
 - cálculo da quantidade de alcatifa para forrar o chão de um compartimento.
 - cálculo da quantidade de tinta para pintar um edifício.
 - cálculo do número de sacos de fertilizante para um campo com certas dimensões.
 - cálculo da despesa feita quando se enche um depósito de combustível.
 - cálculo do número de selos para cartas com destinos variados e determinação do seu custo.

MV₁B

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Jogar às cartas, calculando por adição, a pontuação do jogo.
- Dividir um prémio equitativamente entre vários parceiros.
- Calcular o pagamento de uma prestação numa venda a crédito.
- Calcular o valor da sisa na compra de um prédio urbano ou rústico (10% de..., 8% de...).
- Calcular descontos de 10%, 20%, 40%, na compra de determinados bens.
- Comparar benefícios produzidos por diferentes taxas em diversos tipos de contas bancárias.
- Estimar o custo das compras antes de chegar à caixa de pagamento.
- Averiguar se é enganadora a publicidade exibida em embalagens (por ex. +500g grátis).
- Comparar os custos de chamadas em telefones móveis.
- Utilizar a calculadora para:
 - testar cálculos, envolvendo as operações usuais.
 - calcular percentagens.

MV₁C

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Utilizar dados para realizar determinadas tarefas, como por exemplo,
 - procura do "número" de telefone, na lista, para fazer um telefonema.
- Separar materiais de desperdício para serem reciclados e colocá-los nos contentores adequados através da utilização de dados sobre:
 - localização dos contentores;
 - indicação do contentor adequado.
- Interpretar dados tais como sinais de recomendação sobre adequabilidade de um filme/vídeo à idade das crianças.
- Interpretar e seguir dados sobre proibição/aviso na utilização de um recinto público (biblioteca, ginásio, parque de campismo, lojas, zona de lazer).
- Interpretar boletins meteorológicos, através de vários 'media', recolhendo dados e confrontando-os.
- Planear/programar e apresentar um passeio de família, ou da comunidade profissional (inventariar dados, interpretá-los, utilizá-los e incorporá-los no projecto).
- Planear uma reunião de condóminos, apresentando um problema a resolver (pesquisar dados, interpretá-los e apresentá-los).
- Promover um levantamento das disponibilidades de pais, associados ou condóminos para encontrar o dia e hora adequados à realização de reuniões.

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Reconhecer figuras como círculo, quadrado, rectângulo, triângulo, hexágono, cubo, paralelepípedo, pirâmide, prisma, esfera.
- Reconhecer e nomear estas formas nos objectos do quotidiano:
 - vidros das janelas, tampo da mesa, paredes, caixas, bolas de futebol, etc.
- Desenhar figuras à vista, ou utilizando instrumentos de desenho.
- Desenhar uma peça para ser executada por outrem
 - por um marceneiro;
 - por um metalúrgico.
- Interpretar figuras através de relações entre os seus elementos.



- Por ex.: perante esta figura concluir:

Não é rectângulo porque os seus ângulos não são todos rectos
- Conhecer e utilizar instrumentos de desenho
 - régua, esquadro, compasso, transferidor.
- Utilizar o metro, seus múltiplos e submúltiplos
 - pé
 - passada para medir comprimento
 - palmo
 - etc.
- O metro quadrado, seus múltiplos e submúltiplos
 - hectares e ares
 - outras figuras planas para medir áreas
- O metro cúbico, seus múltiplos e submúltiplos

para medir volumes
- Calcular áreas e perímetros de figuras 2-D.

MATEMÁTICA PARA A VIDA

MV₂

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA
<p style="text-align: center;">MV₂A</p> <p>INTERPRETAR E COMPREENDER MÉTODOS PARA A PROCESSAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Obter informação de diferentes fontes (observação directa, utilizando instrumentos de medida e realizando medições, ou informação escrita e icónica.); * Decidir que informação deve utilizar; * Compreender números relativos (associados a perdas/ganhos, temperaturas positivas/negativas); * Utilizar arredondamentos segundo convenções usuais; * Estimar e comprovar por observação rigorosa; * Adequar a estrutura matemática ao problema.
<p style="text-align: center;">MV₂B</p> <p>REALIZAR CÁLCULOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Efectuar cálculos com números relativos racionais (decimais/fracções) e utilizar formas de comprovação; * Converter entre si decimais, fracções e percentagens; eventual recurso à calculadora; * Usar e compreender razão e proporções; * Adequar a aproximação dos cálculos à aproximação pretendida; * Comparar conjuntos de dados, usando médias, medianas e modas; * Usar e compreender expressões com variáveis para traduzir enunciados verbais.
<p style="text-align: center;">MV₂C</p> <p>INTERPRETAR E APRESENTAR RESULTADOS E CONCLUSÕES</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Seleccionar meios eficazes para apresentar as conclusões; * Construir tábuas de frequência, gráficos de barras histogramas e gráficos circulares; * Mostrar como resultados e conclusões se ajustam à questão colocada inicialmente; * Ser capaz de destacar os pontos principais das conclusões e de sintetizar o problema e as técnicas utilizadas na sua resolução.
<p style="text-align: center;">MV₂D</p> <p>INTERPRETAR O ESPAÇO FÍSICO ENQUADRANDO-O NUM MODELO MATEMÁTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Interpretar desenhos à escala (mapas, plantas); * Ampliar e reduzir figuras 2D e 3D; * Relacionar as propriedades que se mantêm na ampliação ou redução das figuras; * Converter medidas entre diferentes sistemas (por exemplo, entre hectares e metros quadrados); * Relacionar as medidas de áreas e volumes das figuras originais e das figuras transformadas; * Resolver problemas do quotidiano, recorrendo a propriedades das figuras geométricas.

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Interpretar globalmente um problema
 - problemas de tradução, envolvendo duas ou mais operações;
 - de processo, utilizando um algoritmo que não incorpora as operações usuais;
 - de aplicação, aqueles que mais interessam a adultos, tais como:
 - planificar a gestão financeira de um bar;
 - planificar a gestão financeira do passeio de uma colectividade (família, grupo de trabalho, etc.);
 - analisar o consumo de água de uma família e estudar formas de otimizar (minimizar) este consumo.
- Partir um problema em problemas menores.
 - Obter informações a partir de várias fontes, para resolver problemas menores:
 - através da informação oral ou escrita (entrevista, inquérito);
 - através da observação (utilização de grelhas de observação);
 - através de manipulação (utilização de instrumentos de medida - metro, copo graduado, ampulheta, relógio, termómetro, etc., ou outros - papéis reticulados, pantógrafo, etc.);
 - através de literatura adequada.
- Decidir qual a informação relevante para resolver o problema.
- Sentir a necessidade de atribuir sinal a medidas de grandezas que variam em dois sentidos opostos:
 - saldos, temperaturas, altitudes, longitudes, latitudes, tempo histórico, etc.
- Conhecer convenções sobre arredondamentos.
- Utilizar os dados numéricos com a aproximação desejável à resolução do problema.
- Estimar resultados de operações e medidas.
- Comprovar, por contagem, por observação rigorosa, por medida ou utilizando a calculadora.
- Decidir qual a estrutura matemática subjacente aos vários subproblemas do problema.

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Adicionar e subtrair números relativos num contexto prático. Ordenar números relativos.
- Analisar o extracto de uma conta bancária.
- Ampliar e reduzir quantidades traduzidas por números inteiros, usando razões e proporções.
Por exemplo:
 - seguir instruções para misturar ou diluir um produto doméstico;
 - determinar quantidades, enquanto se cozinha (125 g de um pacote de manteiga com 250 g, 100 g de margarina de um pacote com 250 g, 250 g de farinha de um pacote com 1 Kg, etc.);
 - adequar a quantidade de sopa, consoante aumentam (diminuem) o número de comensais.
- Adicionar, subtrair, multiplicar e dividir decimais até às milésimas.
- Calcular percentagens
 - Agravamentos (impostos)
 - Benefícios (descontos).
- Compreender e usar a informação dietética nas embalagens alimentares.
- Adequar a quantidade (e qualidade) de alimentos às necessidade específicas dos consumidores.
- Converter entre si decimais, fracções e percentagens:
Ex: $75\% = 3/4 = 0,75$.
- Adequar a aproximação dos dados e resultados à aproximação pretendida.
- Comparar conjuntos de dados, utilizando médias, medianas e modas (dados discretos ou contínuos).
- Utilizar fórmulas para, por exemplo:
 - Fazer actualização de salários;
 - Fazer actualização de rendas;
 - Fazer câmbios;
 - Determinar áreas e volumes;
 - Fazer conversões entre várias escalas (Centígrada e Fahrenheit).
- Utilizar calculadoras e computador (folha de cálculo).

MV₂C

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Recorrer a tábuas de frequência, polígonos de frequência, gráficos de barras, histogramas e gráficos circulares para apresentar dados e resultados.
- Construir gráficos de temperatura e gráficos pluviométricos.
- Construir o gráfico de temperatura de uma pessoa ou de um animal.
- Construir o gráfico dos pesos ou das alturas de um bebé.
- Mostrar oralmente e por escrito e, apoiando-se em equipamento mecânico ou electrónico, como os resultados e conclusões se ajustam ao problema inicialmente proposto.
- Destacar os pontos principais
 - do problema;
 - das técnicas de resolução;
 - dos resultados;
 - das conclusões.

**SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZAS NOS TEMAS
DE VIDA**

- Resolver problemas do quotidiano de cariz geométrico:
 - ampliar/reduzir figuras;
 - interpretar desenhos à escala;
 - relação entre as áreas (volumes) das figuras originais e das figuras ampliadas (reduzidas).
- Reconhecer representações de objectos 2-D e 3-D.
- Identificar propriedades de grupos de figuras 2-D.
- Resolver problemas incorporando propriedades de figuras 2-D.
- Conhecer a posição relativa de rectas no plano.
- Identificar ângulos congruentes no plano:
 - determinados em rectas paralelas por uma secante;
 - de lados paralelos e da mesma espécie;
 - de lados perpendiculares e da mesma espécie.
- Resolver problemas, utilizando régua e compasso e folhas reticuladas.
 - Lugares geométricos.
 - Transformações geométricas.
- Resolver problemas de mosaicagem, ("tesselations").
 - Figuras que pavimentam/completam um rectângulo.
 - Quantos mosaicos $m \times n$ são necessários para cobrir o pavimento de uma cozinha ou de uma casa de banho $q \times r$?
- Seguir instruções dadas por um diagrama, para montar uma peça de mobiliário inserta num "kit".
- Calcular medidas de áreas e volumes por recurso a fórmulas.

MATEMÁTICA PARA A VIDA

MV₃

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA
MV_{3A} INTERPRETAR INFORMAÇÃO E COMPREENDER MÉTODOS PARA A PROCESSAR	<ul style="list-style-type: none"> * Ser capaz de sequencializar um projecto em tarefas elementares; * Obter informação relevante de diversas fontes e seleccionar os dados mais apropriados (mais de 50 itens); * Compreender potências e raízes; * Ler, compreender e usar a notação científica para pequenos e grandes números; * Compreender o significado de unidades compostas de medida (por ex. Km/h, habit./Km²); * Adequar a estrutura matemática ao problema.
MV_{3B} REALIZAR CÁLCULOS	<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolver cálculos numéricos envolvendo potências, números escritos em notação científica e radicais; * Utilizar dados com nível de aproximação capaz de garantir resultados dentro dos limites de aproximação desejada; * Estimar resultados e confirmá-los; * Utilizar eficientemente a calculadora; * Utilizar processos de comprovação para detectar eventuais erros; * Ordenar e agrupar dados utilizando medidas de localização (média, mediana, moda) e amplitude para comparar distribuições; utilizar o conceito de probabilidade.
MV_{3C} INTERPRETAR RESULTADOS APRESENTAR CONCLUSÕES E	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender fórmulas e equações (em folhas de cálculo, impressos visando impostos, créditos, etc.); * Seleccionar métodos para apresentar resultados, capazes de evidenciar tendências e tornar possível comparações; * Ser capaz de justificar a escolha do método adoptado; * Construir e designar tabelas, gráficos, diagramas, desenhos à escala; * Gizar conclusões adequadas inferidas dos resultados, incluindo a análise dos erros que possam, porventura, ter afectado aqueles resultados; * Explicar de que modo os resultados se relacionam com o objectivo da actividade proposta.
MV_{3D} INTERPRETAR O ESPAÇO FÍSICO, ENQUADRANDO-O NUM MODELO MATEMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> * Triangular uma superfície irregular com vista a calcular a sua área; * Conhecer as razões trigonométricas; * Resolver triângulos; * Determinar a área de triângulos; * Resolver problemas de medida a partir de desenhos à escala (plantas, mapas topográficos, etc.).

MV3C

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Utilizar e reformular fórmulas, resolver equações e simplificar expressões.
- Resolver problemas do quotidiano, recorrendo à resolução de equações, inequações e sistemas de equações.
- Desenvolver um levantamento sobre determinado problema.

Por ex:

Averiguar qual é o escalão etário predominante ou construir a pirâmide etária na sua freguesia/bairro/rua (considerar mais de 50 sujeitos).

- (ii) Averiguar até que ponto as pessoas (da sua freguesia, do seu bairro, da sua rua), são sensíveis à reciclagem dos resíduos domésticos.
- Planear, concluir e relatar as descobertas/resultados dum projecto ou investigação.

Por ex:

Designar, implementar e apresentar um produto.

- investigar informação;
- tratar informação;
- relatar, explicando efeitos/consequências a possíveis clientes.

- Procurar que as conclusões sejam claras, logicamente inferidas dos resultados, incluindo a análise dos erros que possam de qualquer modo ter tido influência sobre os resultados. Utilizar no mínimo, um gráfico, uma tabela e um diagrama.

MV3D

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Triangular um campo com formato irregular, tendo como objectivo calcular a sua área.
- Resolver problemas, envolvendo a resolução de triângulos rectângulos.

Ex:

- (i) Determinar a altura de um edifício
- (ii) Determinar a altura de uma árvore
- (iii) Determinar a distância entre dois pontos inacessíveis
- (iv) Determinar a largura de um rio

- Determinar a área de triângulos.
 - recurso ao Teorema de Pitágoras
 - recurso às razões trigonométricas.
- Resolver problemas de medida em desenhos à escala (escalas > 1 e < 1)

Ex:

- planta de um compartimento
- mapa
- planta de um formigueiro
- Interpretar uma planta de um apartamento.
- Construir uma planta de um apartamento, dados a área e a implantação.
- Escolher a escala

ANEXO 16

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO RVCC

CENTRO DE RVCC DO SEIXAL

Nome (facultativo) _____

A sua opinião sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências que acabou de vivenciar é, para nós, muito importante.

Dar a oportunidade a todos os cidadãos, maiores de dezoito anos, de ver reconhecidas e certificadas as competências que adquiriram ao longo da sua vida é uma missão em que verdadeiramente apostamos e que permanentemente queremos melhorar.

Convidamo-lo (a), por isso, a responder às questões que se seguem, assinalando com (X) a resposta que melhor traduz a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- Muito Bom – MB
- Bom – B
- Satisfatório – SAT
- Insatisfatório – INSAT

1. Aprecie o relacionamento que estabeleceu com a equipa do Centro RVCC, tendo em conta:

	MB	B	Sat	Insat
- Profissional de RVCC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Linguagem e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Cidadania e Empregabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Matemática para a Vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formador de Tecn. Inf. e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Aprecie as informações prestadas pela equipa ao longo de todo o processo RVCC:

MB	B	Sat	Insat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. As actividades realizadas durante o processo de reconhecimento de competências foram:

MB	B	Sat	Insat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Aprecie os materiais/instrumentos utilizados

4.1. no processo de reconhecimento de competências:

MB	B	Sat	Insat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2. nas formações complementares:

	MB	B	Sat	Insat
- Linguagem e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Cidadania e Empregabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Matemática para a Vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Tecnologias Informação Conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Considera que a duração do processo de reconhecimento de competências foi:

MB	B	Sat	Insat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Se frequentou formações complementares, considera que a sua duração foi:

	MB	B	Sat	Insat
- Linguagem e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Cidadania e Empregabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Matemática para a Vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Tecnologias Informação Conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Aprecie a sessão do Júri de Validação

MB	B	Sat	Insat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Sequencializar um projecto, definindo estratégias para cada fase.
- Obter informação matemática para diferentes finalidades.
- Seleccionar e comparar informação relevante a partir de uma larga gama de materiais (gráficos, tabelas, etc.)
- Compreender o significado de potência
Ex: $5^2 = 5 \times 5$; $10^3 = 10 \times 10 \times 10$; ...
- Interpretar uma tábua de quadrados e uma tábua de cubos.
- Compreender o significado de potências de expoente negativo

Ex: $10^{-1} = \frac{1}{10} = 0,1$

- Ler, compreender e utilizar a notação científica para representar grandes e pequenos números
Por ex:
 - comprimento da órbita da terra: 934.400.000 Km ie, em notação científica $9,34 \times 10^8$ Km
 - tempo que um computador leva a chamar um pedaço de informação da sua memória — 0,000000065 segundos ie, em notação científica $6,5 \times 10^{-8}$ segundos
- Compreender o significado da raiz quadrada e da raiz cúbica de um número

Por ex:

$$\sqrt{16} = 4, \text{ porque } 4^2 = 16$$

$$\sqrt[3]{8} = 2, \text{ porque } 2^3 = 8$$

- Compreender o resultado de unidades compostas de medida.
Por ex:
 - a velocidade de um automóvel é de 90 Km/h
 - a densidade populacional da Noruega é de 13 habitantes/Km² enquanto que a densidade populacional da Holanda é 385 habitantes/Km².
- Saber qual a operação ou operações (e, neste caso, saber sequencializá-las) que é necessário levar a cabo em cada fase do problema, ou quais as operações mentais que é preciso carrear em cada fase do problema.

SUGESTÃO DE ACTIVIDADES CONTEXTUALIZADAS NOS TEMAS DE VIDA

- Resolver problemas em vários domínios: financeiro, ambiental, demográfico, geométrico, etc.

Ex.1:

Determinar o juro obtido pelo capital de 2000 euros a uma taxa de 5% ao fim de 5 anos, supondo o juro capitalizável.

Ex.2:

Obter informação e explicar diferentes modalidades de empréstimo, pela Banca, para obtenção de casa própria.

Cálculo, em casa caso, da prestação mensal de reembolso

- Estimar resultados e comprová-los com recurso
 - à calculadora;
 - à folha de cálculo;
 - a outros meios.
- Utilizar processos de verificação para identificação de erros nos métodos e nos resultados.
- Trabalhar com conjuntos de dados (mais de 50 itens), usando medidas de localização e amplitude para comparar distribuições e descrever a dispersão no conjunto de dados.
- Calcular medidas de localização (média, mediana e moda) com dados agrupados.
- Utilizar a probabilidade para saber se alguns acontecimentos podem ocorrer com mais frequência que outros. Recurso a:
 - jogos (de cartas, de dados, etc)
 - sondagens, etc.
- Efectuar cálculos com potências.
- Multiplicar e dividir potências com
 - a mesma base;
 - o mesmo expoente
- Efectuar cálculos com números escritos em notação científica.
- Efectuar cálculos com radicais (índices 2 e 3)



8. Aprecie a contribuição do processo de RVCC para a sua formação a nível:

8.1. pessoal

MB	B	Sat	Insat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.2. profissional

MB	B	Sat	Insat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sugestões e/ou críticas acerca do processo de RVCC em que participou:

Muito Obrigado(a) pela sua colaboração!

ANEXO 17

Eu, _____, abaixo assinado,
tendo realizado o Processo de Reconhecimento e Validação de Competências, solicito
a apreciação, pelo Júri de Validação, das seguintes Competências:

Linguagem e Comunicação	Matemática para a Vida
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
 Tecnologias da Informação e Comunicação	 Cidadania e Empregabilidade
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____

Componente de Formação Profissional	
1. _____	3. _____
2. _____	4. _____

Justificação:

Evidências:

_____ de _____ de 2000

O Requerente

ANEXO 18

Quadro 1 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo o sexo

Sexo					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	55	29,9	30,2	30,2
	Feminino	127	69	69,8	100
	Total	182	98,9	100	
Missing	Não Respondeu	2	1,1		
Total		184	100		

Quadro 2 – Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a faixa etária

Idade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-25 Anos	6	3,3	3,3	3,3
	26-35 Anos	58	31,5	32	35,4
	36-45 Anos	67	36,4	37	72,4
	46-55 Anos	39	21,2	21,5	93,9
	56-65 Anos	10	5,4	5,5	99,4
	> 65 Anos	1	0,5	0,6	100
	Total	181	98,4	100	
Missing	Não Respondeu	1	0,5		
	Resposta Errada	2	1,1		
	Total	3	1,6		
Total		184	100		

Quadro 3 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo o estado civil

Estado Civil					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Casado	122	66,3	69,7	69,7
	Solteiro	21	11,4	12	81,7
	Divorciado	19	10,3	10,9	92,6
	Viuvo	9	4,9	5,1	97,7
	Outro	4	2,2	2,3	100
	Total	175	95,1	100	
Missing	Não Respondeu	9	4,9		
Total		184	100		

Quadro 4- Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo o concelho de residência

de residência		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Seixal	70	38	41,2	41,2
	Almada	30	16,3	17,6	58,8
	Sesimbra	13	7,1	7,6	66,5
	Outro	57	31	33,5	100
	Total	170	92,4	100	
Missing	Não Respondeu	13	7,1		
	Resposta Errada	1	0,5		
	Total	14	7,6		
Total		184	100		

Quadro 5 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo o ano de integração no processo RVCC

rou o processo de RVCC?		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2000	13	7,1	8,4	8,4
	2001	40	21,7	26	34,4
	2002	58	31,5	37,7	72,1
	2003	43	23,4	27,9	100
	Total	154	83,7	100	
Missing	Não Respondeu	29	15,8		
	Resposta Errada	1	0,5		
	Total	30	16,3		
Total		184	100		

Quadro 6 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a situação profissional aquando da integração no processo RVCC

e RVCC, qual era a sua situação profissional?		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Desempregado há mais de 1 ano	36	19,6	19,9	19,9
	Desempregado há menos de 1 ano	22	12	12,2	32
	Trabalhador por conta própria	13	7,1	7,2	39,2
	Trabalhador por conta de outrém	105	57,1	58	97,2
	Outro	5	2,7	2,8	100
	Total	181	98,4	100	
Missing	Não Respondeu	1	0,5		
	Resposta Errada	2	1,1		
	Total	3	1,6		
Total		184	100		

Quadro 6.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a situação profissional aquando da integração no processo RVCC/OUTROS

Aquando da inscrição no processo RVCC, qual era a sua situação profissional?

Estagiário	2
Formando	1
Prestação serviços	1
Baixa médica	1
TOTAL	5

Quadro 7 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a habilitação escolar aquando da integração no processo RVCC

de RVCC, qual era a sua habilitação escolar?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Inferior ao primeiro ciclo do ensino básico (antiga 4ª clas)	15	8,2	8,2	8,2
	1º ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe)	29	15,8	15,8	24
	2º ciclo do ensino básico (ciclo preparatório - 6º ano)	63	34,2	34,4	58,5
	Freq. do 3º ciclo do ensino básico (7º e 8ºano) sem conc.	76	41,3	41,5	100
	Total	183	99,5	100	
Missing	Não Respondeu	1	0,5		
Total		184	100		

Quadro 8 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo as razões que levaram à interrupção do percurso escolar

vado á interrupção do seu percurso escolar?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Necessidades Familiares	90	48,9	49,7	49,7
	Problemas de saúde	4	2,2	2,2	51,9
	Dificuldades de acesso à escola	18	9,8	9,9	61,9
	Desinteresse por aquilo que a escola ensinava	24	13	13,3	75,1
	Desinteresse pela forma como a escola ensinava	20	10,9	11	86,2
	Outra	25	13,6	13,8	100
	Total	181	98,4	100	
Missing	Não Respondeu	3	1,6		
Total		184	100		

Quadro 8.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo as razões que levaram à interrupção do percurso escolar/OUTROS

Que razões identifica como tendo levado à interrupção do seu percurso escolar?

Casamento/Namoro	3
Problemas económicos	3
Má orientação no 9º ano	1
Arranjar emprego	4
Conciliar trabalho/escola	4
Profissão dos pais/Mudança residência	2
Dificuldades de aprendizagem/Lidar com deficiência	2
Gravidez	2
Problemas familiares	2
Guerra	1
TOTAL	24

Quadro 9 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a certificação obtida após o processo RVCC

Certificação que obteve no RVCC?		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Básico 2 (ciclo preparatório - 6º ano)	20	10,9	11	11
	Básico 3 (9º ano)	162	88	89	100
	Total	182	98,9	100	
Missing	Não Respondeu	1	0,5		
	Resposta Errada	1	0,5		
	Total	2	1,1		
Total		184	100		

Quadro 10 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo o meio pelo qual teve conhecimento do processo RVCC

Meio pelo qual teve conhecimento do processo de RVCC?		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Televisão	3	1,6	1,6	1,6
	Revista	4	2,2	2,2	3,8
	Folhetos Informativos	13	7,1	7,1	10,9
	Cartazes	1	0,5	0,5	11,5
	Internet	5	2,7	2,7	14,2
	Amigos/conhecidos/familiares	71	38,6	38,8	53
	Acontecimento público (Feiras, Exposições)	12	6,5	6,6	59,6
	Centro de emprego	33	17,9	18	77,6
	Centros de RVCC	4	2,2	2,2	79,8
	Outra	37	20,1	20,2	100
	Total	183	99,5	100	
Missing	Não Respondeu	1	0,5		
Total		184	100		

Quadro 10.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo o meio pelo qual teve conhecimento do processo RVCC/OUTROS

Como teve conhecimento do processo RVCC?

Entidade patronal	15
Entidade formadora/Escola	8
Instituições públicas	10
Acaso	1
TOTAL	34

Quadro 11 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos motivos de integração no processo RVCC

QUE MOTIVOS O LEVARAM A INTEGRAR O PROCESSO RVCC:

11.2	Necessidade de obter uma habilitação escolar	187	26%
11.6	Prosseguir os estudos	157	22%
11.5	Evoluir na carreira	141	20%
11.1	Rapidez do processo	70	10%
11.3	Encontrar um emprego	64	9%
11.7	Reconhecer as aprendizagens efectuadas ao longo da minha vida	53	7%
11.4	Mudar de emprego	31	4%
11.8	Outra	7	1%
	Total	710	100%

Quadro 11.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos motivos de integração no processo RVCC/PUTROS

Que motivos o levaram a integrar o processo RVCC?

Acabar o 9º ano	2
Manter o emprego	1
TOTAL	3

Quadro 12 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos motivos de conclusão com sucesso do processo RVCC

QUE MOTIVOS O LEVARAM A CONCLUIR COM SUCESSO O PROCESSO RVCC:

12.1	Desejo de me valorizar enquanto pessoa	274	36%
12.5	Necessidades ligadas à minha vida profissional	186	24%
12.3	O ambiente que vivi durante o processo	92	12%
12.6	Continuar o meu percurso escolar	91	12%
12.2	A convicção de que tinha saberes que a vida me tinha ensinado	85	11%
12.4	As tarefas que me foram propostas ao longo do processo	31	4%
12.7	Outra	3	0%
	TOTAL	762	100%

Quadro 12.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos motivos de conclusão com sucesso do processo RVCC/OUTROS

Que motivos o levaram a concluir com sucesso o processo RVCC ?

Frequentar formação profissional	1
TOTAL	1

Quadro 13 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos factores que mais contribuíram, ao longo do percurso de vida, para a aquisição de competências

**AO LONGO DO PERCURSO DE VIDA, O QUE CONSIDERA TER CONTRIBUÍDO PARA
A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

13.9	Ambição de "chegar mais longe"	139	19%
13.7	Diferentes empregos e tarefas desempenhadas	115	16%
13.5	Dificuldades da vida	100	14%
13.1	Família/amigos	95	13%
13.4	Professores/formadores	76	10%
13.6	Oportunidades da vida	70	10%
13.8	Formação frequentada na empresa ou fora dela	66	9%
13.2	Grupos sociais dos quais fez ou ainda faz parte	46	6%
13.3	Colegas de trabalho/patrões	21	3%
13.10	Outra	5	1%
	TOTAL	733	100%

Quadro 13.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos factores que mais contribuíram, ao longo do percurso de vida, para a aquisição de competências/OUTROS

Ao longo do percurso de vida, o que considera ter contribuído para a aquisição de competências?

Ajudar o filho	1
Formação nos bombeiros	1
Todas	1
TOTAL	3

Quadro 14 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a sua opinião quanto à entrevista individual efectuada com o técnico RVCC

A ENTREVISTA INDIVIDUAL, EFECTUADA DE INICIO COM O TECNICO RVCC, PERMITIU:

14.1	Esclarecer-me sobre a finalidade do processo RVCC	204	27%
14.8	Confiar nas minhas capacidades	135	18%
14.5	Relembrar aspectos relevantes ocorridos ao longo da minha vida	88	12%
14.2	Aperceber-me de como o funciona o processo RVCC	84	11%
14.3	Aperceber-me do modo como me podia preparar para o processo RVCC	58	8%
14.4	Falar sobre as minhas expectativas	55	7%
14.9	Interessar-me pelo processo RVCC	41	5%
14.6	Tomar contacto com os instrumentos utilizados ao longo do processo	13	2%
14.7	Tomar a decisão de participar no processo RVCC	70	9%
14.10	Outra	1	0%
	TOTAL	749	100%

Quadro 15 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a forma como decorreu o processo RVCC

RVCC decorreu de forma:		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Individual	4	2,2	2,2	2,2
	Grupo	123	66,8	67,2	69,4
	Alternadamente individual e grupo	28	15,2	15,3	84,7
	Inicialmente de forma individual e posteriormente em grupo	19	10,3	10,4	95,1
	Inicialmente em grupo e posteriormente de forma individual	9	4,9	4,9	100
	Total	183	99,5	100	
Missing	Não Respondeu	1	0,5		
Total		184	100		

Quadro 16 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a sua opinião quanto ao facto de o processo RVCC, em alguma etapa, ter decorrido em grupo

SE O PROCESSO, EM ALGUMA ETAPA, DECORREU EM GRUPO ESSE FACTO CONDUZIU A:

16.4	Ter uma maior consciência de que não estava sozinho neste "caminho"	250	40%
16.1	Maior facilidade em partilhar as minhas experiências	212	34%
16.2	Descoberta de saberes em mim que não tinha consciência	73	12%
16.3	Maior facilidade de falar sobre mim	72	11%
16.5	Maior dificuldade em falar sobre mim	20	3%
16.6	Outra	3	0%
	TOTAL	630	

Quadro 16.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário segundo a sua opinião quanto ao facto de o processo RVCC, em alguma etapa, ter decorrido em grupo/OUTROS

Se o processo, em alguma etapa, decorreu em grupo esse facto conduziu a:

Facilitar a realização do trabalho final	1
TOTAL	1

Quadro 17 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à frequência de formação complementar

Formação complementar?		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	74	40,2	42,3	42,3
	Não	101	54,9	57,7	100
	Total	175	95,1	100	
Missing	Não Respondeu	7	3,8		
	Resposta Errada	2	1,1		
	Total	9	4,9		
Total		184	100		

Quadro 18 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à frequência de formação complementar em cidadania e empregabilidade

Cidadania e empregabilidade?		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	28	15,2	16,9	16,9
	Não	138	75	83,1	100
	Total	166	90,2	100	
Missing	Não Respondeu	18	9,8		
	Total	184	100		

Quadro 19 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à frequência de formação complementar em matemática para a vida

Matemática para a vida?		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	47	25,5	28,3	28,3
	Não	119	64,7	71,7	100
	Total	166	90,2	100	
Missing	Não Respondeu	18	9,8		
	Total	184	100		

Quadro 20 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à frequência de formação complementar em linguagem e comunicação

Linguagem e comunicação?		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	30	16,3	18,1	18,1
	Não	136	73,9	81,9	100
	Total	166	90,2	100	
Missing	Não Respondeu	18	9,8		
	Total	184	100		

Quadro 21 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à frequência de formação complementar em tecnologias de informação e comunicação

Formação e comunicação?		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	45	24,5	26,9	26,9
	Não	122	66,3	73,1	100
	Total	167	90,8	100	
Missing	Não Respondeu	17	9,2		
Total		184	100		

Quadro 22 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à etapa do processo RVCC considerada mais importante

QUE ETAPA CONSIDEROU MAIS IMPORTANTE EM TODO O PROCESSO RVCC:

19.7	Momento da minha certificação	174	27%
19.6	Actividades práticas para identificação das minhas competências-chave	169	26%
19.5	Reflexão sobre as minhas potencialidades	73	11%
19.3	Recolha/organização de documentos relacionados com momentos importantes ocorridos ao longo da minha vida	71	11%
19.2	Organização de informações sobre mim	61	9%
19.1	A minha entrevista individual com o técnico RVCC	46	7%
19.4	Organização de informações acerca da influência dos outros sobre as minhas competências	58	9%
	TOTAL	652	100%

Quadro 23 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à alteração da situação profissional após o processo RVCC

C a minha situação profissional:		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Manteve-se	110	59,8	61,5	61,5
	Alterou-se	69	37,5	38,5	100
	Total	179	97,3	100	
Missing	Não Respondeu	4	2,2		
	Resposta Errada	1	0,5		
	Total	5	2,7		
Total		184	100		

Quadro 24 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto às razões da manutenção da situação de empregado após o processo RVCC

Profissional se manteve, que razões atribui a este facto?		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A carteira pessoal de competências-chave não é valorizada	11	6	15,1	15,1
	A empresa não me possibilitou a progressão na carreira	20	10,9	27,4	42,5
	Não quis arriscar uma nova oportunidade de trabalho	10	5,4	13,7	56,2
	Não procurei outras alternativas de trabalho	22	12	30,1	86,3
	Outra	10	5,4	13,7	100
	Total	73	39,7	100	
Missing	Não Respondeu	7	3,8		
	Não se aplica	101	54,9		
	Resposta Errada	3	1,6		
	Total	111	60,3		
Total		184	100		

Quadro 24.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto às razões da manutenção da situação de empregado após o processo RVCC/OUTROS

Se estava empregado e a sua situação profissional se manteve, que razões atribui a este facto:

Topo carreira	4
Habilitações insuficientes	2
Motivos saúde	1
Falta oportunidade	1
Impossibilidade de contrato	1
TOTAL	9

Quadro 25 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto às razões da manutenção da situação de desempregado após o processo RVCC

Profissional se manteve, que razões atribui a este facto?		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não me preocupei em procurar emprego	1	0,5	3,4	3,4
	Optei por prosseguir os estudos	3	1,6	10,3	13,8
	Optei por frequentar formação profissional	11	6	37,9	51,7
	Situações pessoais/familiares dificultaram-me a procura de e	8	4,3	27,6	79,3
	Outra	6	3,3	20,7	100
	Total	29	15,8	100	
Missing	Não Respondeu	6	3,3		
	Não se aplica	148	80,4		
	Resposta Errada	1	0,5		
	Total	155	84,2		
Total		184	100		

Quadro 25.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto às razões da manutenção da situação de desempregado após o processo RVCC/OUTROS

Se estava desempregado e a sua situação profissional se manteve, que razões atribui a este facto:

Situação do mercado de trabalho	6
TOTAL	6

Quadro 26 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto às razões da alteração da situação profissional após o processo RVCC

Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mudei para um emprego com melhores condições económicas	12	6,5	17,9	17,9
	Permaneci no mesmo emprego com atribuição de novas funções	7	3,8	10,4	28,4
	Permaneci no mesmo emprego com melhor salário	8	4,3	11,9	40,3
	Permaneci no mesmo emprego com melhores regalias	4	2,2	6	46,3
	Estava desempregado e encontrei emprego	23	12,5	34,3	80,6
	Criei a minha própria empresa	6	3,3	9	89,6
	Já trabalhava por conta própria e ocorreram alterações +	1	0,5	1,5	91
	Outra	6	3,3	9	100
	Total	67	36,4	100	
Missing	Não se aplica	116	63		
	Resposta Errada	1	0,5		
	Total	117	63,6		
Total		184	100		

Quadro 26.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto às razões da alteração da situação profissional após o processo RVCC/OUTROS

Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:

Fiquei desempregado	4
Emprego mais estável	1
Decidi frequentar formação profissional	1
TOTAL	6

Quadro 27 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à atribuição à passagem pelo processo RVCC das alterações a nível profissional

A alteração ao facto de ter integrado o processo de RVCC?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	53	28,8	86,9	86,9
	Não	8	4,3	13,1	100
	Total	61	33,2	100	
Missing	Não Respondeu	4	2,2		
	Não se aplica	118	64,1		
	Resposta Errada	1	0,5		
	Total	123	66,8		
Total		184	100		

Quadro 28 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos factores mais enriquecedores ao longo do processo RVCC

O QUE FOI MAIS ENRIQUECEDOR PARA SI DURANTE TODO O PROCESSO:

25.1	A forma como me relacionei com os profissionais RVCC/Formadores	252	34%
25.5	A descoberta das minhas competências	184	25%
25.2	A relação que estabeleci com os colegas	98	13%
25.4	O meu papel activo no processo	85	11%
25.6	O confronto com as minhas experiências	72	10%
25.3	O tipo de actividades que me foram propostas	55	7%
25.7	Outra	3	0%
TOTAL		749	

Quadro 28.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos factores mais enriquecedores ao longo do processo RVCC/OUTROS

O que foi mais enriquecedor para si durante todo o processo:

Factor humano	1
TOTAL	1

Quadro 29 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos efeitos do processo RVCC, na dimensão pessoal

HOJE, E DEVIDO AO RVCC CONSIDERA-SE UMA PESSOA:

26.4	Mais confiante nas minhas capacidades	167	24%
26.7	Mais disposta a arriscar em novas experiências	113	16%
26.2	Mais consciente das minhas aprendizagens	111	16%
26.6	Mais participativa em situações em que é necessário dar a minha opinião	91	13%
26.3	Mais receptiva e autónoma na procura de novas aprendizagens	68	10%
26.1	Mais participativa nas decisões que implicam aspectos da minha vida	64	9%
26.5	Mais desperta para envolvimento em novas aprendizagens	63	9%
26.8	Outra	12	2%
TOTAL		689	

Quadro 29.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto aos efeitos do processo RVCC, na dimensão pessoal/RVCC

Hoje e devido ao processo RVCC considera-se uma pessoa:

A mesma pessoa	2
Realizada	1
Certificada	1
TOTAL	4

Quadro 30 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto às possibilidades geradas pela passagem pelo processo RVCC

NA SUA OPINIÃO, O PROCESSO RVCC PERMITIU:

27.9	Desejar "ir mais além"	171	23%
27.7	Reconhecer as minhas capacidades/potencialidades	123	16%
27.2	Relembrar situações da minha vida onde aprendi	97	13%
27.5	Aumentar a segurança em mim mesmo	99	13%
27.1	Dar importância a experiências da minha vida	86	11%
27.8	Sentir que sou mais valorizado pelos outros	91	12%
27.4	Tomar consciência sobre a minha história de vida	33	4%
27.6	Facilitar o "falar sobre mim"	33	4%
27.3	Descobrir situações da minha vida onde aprendi	11	1%
27.10	Outra	8	1%
	TOTAL	752	100%

Quadro 30.1. - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto às possibilidades geradas pela passagem pelo processo RVCC/OUTROS

Na sua opinião, o processo RVCC permitiu:

Voltar ao meu antigo posto de trabalho	1
Concluir o 9º ano	1
Atingir metas que estabeleci	1
TOTAL	3

Quadro 31 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à habilitação inicial relacionada com a frequência de formação complementar

		Frequentou formação complementar?		Total	
		Sim	Não		
Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua habilitação escolar?	Inferior ao primeiro ciclo do ensino básico (antiga 4ª clas)	4	8	12	33%
	1º ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe)	16	13	29	55%
	2º ciclo do ensino básico (ciclo preparatório - 6º ano)	23	38	61	38%
	Freq. do 3º ciclo do ensino básico (7º e 8ºano) sem conc.	31	42	73	42%
Total		74	101	175	

Quadro 32 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à habilitação inicial relacionada com o sexo

Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua habilitação escolar/Sexo?

	Inferior ao primeiro ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe)	1º ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe)	2º ciclo do ensino básico (ciclo preparatório - 6º ano)	Freq. do 3º ciclo do ensino básico (7º e 8ºano) sem conc.	Total
Masculino	5	8	14	28	55
Feminino	9	20	49	48	126
Total	14	28	63	76	181

Quadro 33 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à habilitação inicial relacionada com a faixa etária

Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua habilitação escolar/Idade?

	Inferior ao primeiro ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe)	1º ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe)	2º ciclo do ensino básico (ciclo preparatório - 6º ano)	Freq. do 3º ciclo do ensino básico (7º e 8ºano) sem conc.	Total
18-25 Anos	0	3	0	3	6
26-35 Anos	3	5	23	27	58
36-45 Anos	3	8	24	32	67
46-55 Anos	7	7	13	11	38
56-65 Anos	2	5	2	1	10
> 65 Anos	0	1	0	0	1
Total	15	29	62	74	180

Quadro 34 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à habilitação inicial relacionada com o ano de integração no processo RVCC

Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua habilitação escolar/Ano de integração no RVCC?

	Inferior ao primeiro ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe)	1º ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe)	2º ciclo do ensino básico (ciclo preparatório - 6º ano)	Freq. do 3º ciclo do ensino básico (7º e 8ºano) sem conc.	Total
2000	0	2	7	4	13
2001	2	7	15	16	40
2002	5	13	20	20	58
2003	6	4	14	19	43
	13	26	56	59	154

Quadro 35 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à habilitação inicial relacionada com o nível de certificação obtido

Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua habilitação escolar/Nível de certificação obtido?

	Inferior ao primeiro ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe)	1º ciclo do ensino básico (antiga 4ª classe)	2º ciclo do ensino básico (ciclo preparatório - 6º ano)	Freq. do 3º ciclo do ensino básico (7º e 8ºano) sem conc.	Total
Básico 2	7	10	0		17
Básico 3	7	18	60	76	161
Total	14	28	63	76	181

Quadro 36 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto às razões do abandono do percurso escolar relacionada com o sexo

Que razões identifica como tendo levado à interrupção do seu percurso escolar/Sexo?

	Necessidades Familiares	Problemas de Saúde	Dificuldades de acesso à escola	Desinteresse por aquilo que a escola ensinava	Desinteresse pela forma como a escola ensinava	Outra	Total
Masculino	25	0	2	7	9	11	54
Feminino	63	4	16	17	11	14	125
Total	88	4	18	24	20	25	179

Quadro 37 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto ao meio de conhecimento do processo RVCC relacionada com o ano de integração no processo RVCC

Como teve conhecimento do processo de RVCC/Ano integração?

	Televisão	Revista	Folhetos Informativos	Cartazes	Internet	Amigos/ conhecidos/ familiares	Acontecimentos públicos (feiras, expos.)	Centro de Emprego	Centros RVCC	Outra	Total
2000	0	0	0	0	0	4		4	0	4	12
2001	2	1	1	0	0	14	3	7	0	12	40
2002	0	2	4	1	4	23	4	9	3	8	58
2003	0	1	2	0	1	21	2	10	1	5	43
Total	2	4	7	1	5	62	9	30	4	29	153

Quadro 38 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à situação profissional aquando da integração no processo RVCC relacionada com a situação profissional após o processo RVCC

Após o processo RVCC a minha situação profissional/Situação profissional ao integrar o RVCC:

	Manteve-se	Alterou-se	Total
Desempregado há mais de 1 ano	20	16	36
Desempregado há menos de 1 ano	5	15	20
Trabalhador por conta própria	8	5	13
Trabalhador por conta de outrem	74	29	103
Outro	1	3	4
Total	108	68	176

Quadro 39 - Distribuição dos adultos certificados que responderam ao inquérito por questionário quanto à alteração da situação profissional após o processo RVCC relacionada com a atribuição à passagem pelo processo

Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração/Atribuição ao RVCC:

	Mudei para um emprego com melhores condições económicas	Permaneci no mesmo emprego com atribuição de novas funções	Permaneci no mesmo emprego com melhor salário	Permaneci no mesmo emprego com melhores regalias	Estava desempregado e encontrei emprego	Criei a minha própria empresa	Já trabalhava por conta ppa e ocorreram alterações +	Outra	Total
Sim	11	5	7	4	18	5	1	1	52
Não	1	0	0	0	3	1	0	3	8
Total	12	5	7	4	21	6	1	4	60

ANEXO 19

Tabela 4. – Relação entre a idade e a ambição de “chegar mais longe” como o factor que mais contribui para a aquisição de competências ao longo da vida

			Ambição de “chegar mais longe”		Total
			Não	Sim	
Idade	18-25 Anos	Count	4	2	6
		% within Idade	66,7%	33,3%	100,0%
	26-35 Anos	Count	48	10	58
		% within Idade	82,8%	17,2%	100,0%
	36-45 Anos	Count	50	17	67
		% within Idade	74,6%	25,4%	100,0%
	46-55 Anos	Count	32	7	39
		% within Idade	82,1%	17,9%	100,0%
	56-65 Anos	Count	8	2	10
		% within Idade	80,0%	20,0%	100,0%
	> 65 Anos	Count	1		1
		% within Idade	100,0%		100,0%
Total		Count	143	38	181
		% within Idade	79,0%	21,0%	100,0%

Tabela 5. Relação entre a situação profissional aquando da entrada no processo RVCC e a necessidade de obtenção de uma habilitação escolar como motivação para a integração no processo RVCC

			Necessidade de obter uma habilitação escolar		Total
			Não	Sim	
Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	Desempregado há mais de 1 ano	Count	30	6	36
		% within Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	83,3%	16,7%	100,0%
	Desempregado há menos de 1 ano	Count	15	7	22
		% within Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	68,2%	31,8%	100,0%
	Trabalhador por conta própria	Count	8	5	13
		% within Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	61,5%	38,5%	100,0%
	Trabalhador por conta de outrem	Count	73	32	105
		% within Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	69,5%	30,5%	100,0%
	Outro	Count	3	2	5
		% within Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	60,0%	40,0%	100,0%
Total		Count	129	52	181
		% within Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	71,3%	28,7%	100,0%

Tabela 6. – Relação da situação profissional aquando da integração no processo RVCC e o desejo de valorização pessoal como principal motivo de conclusão com sucesso do processo

			O desejo de me valorizar enquanto pessoa		Total
			Não	Sim	
Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	Desempregado há mais de 1 ano	Count	19	17	36
		% within Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	52,8%	47,2%	100,0%
	Desempregado há menos de 1 ano	Count	12	10	22
		% within Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	54,5%	45,5%	100,0%
	Trabalhador por conta própria	Count	8	5	13
		% within Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	61,5%	38,5%	100,0%
	Trabalhador por conta de outrem	Count	54	51	105
		% within Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	51,4%	48,6%	100,0%
	Outro	Count	4	1	5
		% within Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	80,0%	20,0%	100,0%
Total		Count	97	84	181
		% within Aquando da inscrição no processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?	53,6%	46,4%	100,0%

Tabela 10. – Relação entre o nível de certificação obtido no processo RVCC e a situação profissional após o processo

			Após o processo RVCC a minha situação profissional:		Total
			Manteve-se	Alterou-se	
Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?	Básico 2 (ciclo preparatório - 6º ano)	Count	10	7	17
		% within Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?	58,8%	41,2%	100,0%
	Básico 3 (9º ano)	Count	99	61	160
		% within Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?	61,9%	38,1%	100,0%
Total		Count	109	68	177
		% within Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?	61,6%	38,4%	100,0%

Tabela 12. – Relação entre o nível de certificação obtido após o processo RVCC e as razões atribuídas à manutenção da situação de desemprego

			Se estava desempregado e a sua situação profissional se manteve, que razões atribui a este facto?					Total
			Não me preocupei em procurar emprego	Optei por prosseguir os estudos	Optei por frequentar formação profissional	Situações pessoais/familiars dificultaram-me a procura de	Outra	
Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?	Básico 2 (ciclo preparatório - 6º ano)	Count				2	2	4
		% within Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?				50,0%	50,0%	100,0%
	Básico 3 (9º ano)	Count	1	3	11	6	4	25
		% within Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?	4,0%	12,0%	44,0%	24,0%	16,0%	100,0%
Total		Count	1	3	11	8	6	29
		% within Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?	3,4%	10,3%	37,9%	27,6%	20,7%	100,0%

Tabela 13. – Relação da alteração da situação profissional após o processo RVCC e o nível de certificação obtido através do processo

			Qual o nível de certificação que obteve no RVCC?		Total
			Básico 2 (ciclo preparatório - 6º ano)	Básico 3 (9º ano)	
Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:	Mudei para um emprego com melhores condições	Count		12	12
		% within Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:		100,0%	100,0%
	Permaneci no mesmo emprego com atribuição de novas funções	Count	1	6	7
		% within Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:	14,3%	85,7%	100,0%
	Permaneci no mesmo emprego com melhor salário	Count		8	8
		% within Se a sua		100,0%	100,0%

		situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:			
	Permaneci no mesmo emprego com melhores regalias	Count		4	4
		% within Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:		100,0%	100,0%
	Estava desempregado e encontrei emprego	Count	5	18	23
		% within Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:	21,7%	78,3%	100,0%
	Criei a minha própria empresa	Count		5	5
		% within Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:		100,0%	100,0%
	Já trabalhava por conta	Count		1	1

	própria e ocorreram alterações +				
		% within Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:		100,0%	100,0%
	Outra	Count	1	5	6
		% within Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:	16,7%	83,3%	100,0%
Total		Count	7	59	66
		% within Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:	10,6%	89,4%	100,0%

Tabela 14. – Relação entre a situação profissional após o processo RVCC e as necessidades ligadas à vida profissional enquanto motivo de conclusão com sucesso do processo

			Após o processo RVCC a minha situação profissional:		Total
			Manteve-se	Alterou-se	
Necessidades ligadas à minha vida profissional	Não	Count	90	46	136
		% within Necessidades ligadas à minha vida profissional	66,2%	33,8%	100,0%
	Sim	Count	20	23	43
		% within Necessidades ligadas à minha vida profissional	46,5%	53,5%	100,0%
Total		Count	110	69	179
		% within Necessidades ligadas à minha vida profissional	61,5%	38,5%	100,0%

Tabela 15. - Relação entre a alteração da situação profissional após o processo RVCC e as necessidades ligadas à vida profissional enquanto motivo de conclusão com sucesso do processo

			Se a sua situação profissional se alterou, em que sentido ocorreu essa alteração:								Total
			Mudei para um emprego com melhores condições económicas	Permaneci no mesmo emprego com atribuição de novas funções	Permaneci no mesmo emprego com melhor salário	Permaneci no mesmo emprego com melhores regalias	Estava desempregado e encontrei emprego	Criei a minha própria empresa	Já trabalhava por conta própria e ocorreram alterações +	Outra	
Necessidades ligadas à minha vida profissional	Não	Count	8	5	4	2	16	5		4	44
		% within Necessidades ligadas à minha vida profissional	18,2%	11,4%	9,1%	4,5%	36,4%	11,4%		9,1%	100,0%
	Sim	Count	4	2	4	2	7	1	1	2	23
		% within Necessidades ligadas à minha vida profissional	17,4%	8,7%	17,4%	8,7%	30,4%	4,3%	4,3%	8,7%	100,0%
Total		Count	12	7	8	4	23	6	1	6	67
		% within Necessidades ligadas à minha vida profissional	17,9%	10,4%	11,9%	6,0%	34,3%	9,0%	1,5%	9,0%	100,0%

Tabela 17. – Relação entre a descoberta das competências pessoais enquanto factor mais enriquecedor durante o processo e maior confiança nas capacidades pessoais enquanto factor de desenvolvimento pessoal

			Mais confiante nas minhas capacidades		Total
			Não	Sim	
A descoberta das minhas competências	Não	Count	110	26	136
		% within A descoberta das minhas competências	80,9%	19,1%	100,0%
	Sim	Count	30	16	46
		% within A descoberta das minhas competências	65,2%	34,8%	100,0%
Total		Count	140	42	182
		% within A descoberta das minhas competências	76,9%	23,1%	100,0%

Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA